

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

KÊNYA MAQUARTE GUMES BREGENSK

**TRABALHO DOCENTE E EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO:
TENSÕES E DILEMAS**

VITÓRIA

2016

KÊNYA MAQUARTE GUMES BREGENSK

**TRABALHO DOCENTE E EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO:
TENSÕES E DILEMAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa História, Cultura, Sociedade e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliza Bartolozzi Ferreira

VITÓRIA

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

B833t Bregensk, Kênya Maquarte Gumes, 1976-
Trabalho docente e Exame Nacional do Ensino Médio :
tensões e dilemas / Kênya Maquarte Gumes Bregensk. – 2016.

227 f. : il.

Orientador: Eliza Bartolozzi Ferreira.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil). 2. Avaliação –
Educação. 3. Ensino médio. 4. Trabalho – Educação. I. Ferreira,
Eliza Bartolozzi, 1961-. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

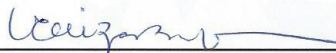
KÊNYA MAQUARTE GUMES BREGENSK

TRABALHO DOCENTE E EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: TENSÕES E DILEMAS

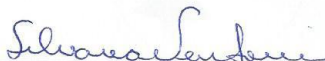
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 15 de julho de 2016.


COMISSÃO EXAMINADORA



Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Silvana Ventorim
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo



M Professora Doutora Nora Rut Krawczyk
Universidade Estadual de Campinas

*Uma das maiores invenções da humanidade é a escrita.
Por meio dela, a comunicação se aperfeiçoa, o ensino se
concretiza, a história é conhecida e a ciência é aplicada.*

Na escrita estou contida e me revelo.

*Nela minhas aspirações e inspirações se transfiguram e
síntetizam quem eu sou.*

Inexoravelmente, a leitura acompanha a escrita.

Escrever... Ler... Um ato complementa o outro.

*São indissociáveis. Ambos nos permitem romper nossos
limites e aqueles que nos são impostos e, segundo a concepção
freiriana, constituem-se num ato político.*

*É por isso que dedico este trabalho, que requereu de mim
tanta leitura e escrita, na essência de sua concepção política,
àquela que um dia me alfabetizou, me letrou considerando-se
que naquele tempo nem havia a expressão 'letramento' e me*

ensinou que devemos incansavelmente estudar para ir

além do que imaginamos: minha alfabetizadora,

*minha mãe, Marlene Maquarte Gumes, a professora de
1^a série que, nos 49 anos vividos, mais da metade deles se*

deteve ao que lhe

cabia com excelência - ensinar com amor.

AGRADECIMENTOS

Algumas pessoas marcam a nossa vida para sempre, umas porque nos vão ajudando na construção de quem somos, outras porque nos apresentam projetos de sonho e outras ainda porque nos desafiam a construí-los.

A muitos tenho a agradecer, afinal, um desafio/sonho como este não se vence/conquista sozinho, no entanto a DEUS toda honra e toda glória por tudo que sou, tenho e conquisto.

À Prof.^a Dr.^a Eliza Bartolozzi Ferreira, minha orientadora, que foi instrumento de Deus nesta universidade, conduzindo-me ao alcance dos conhecimentos necessários para a conquista deste ideal, com toda sua magnanimidade e competência.

Às professoras Dr.^a Silvana Ventrone e Edna Castro de Oliveira. Suas contribuições ao longo desta trajetória no processo de qualificação e, para além dele, significaram muito para mim. Sempre serei grata pela atenção que me foi dispensada.

À professora Dr.^a Nora Krawczyk pelas suas produções sobre o ensino médio e por aceitar avaliar meu trabalho.

Aos professores do ensino médio da Escola X, à Rosali Rauta Siller e à Elvira Schimidt Bullerjahn pela valiosa contribuição. A escuta, as experiências observadas e a reflexão constante se constituíram em conhecimento com o protagonismo de vocês. Reitero, diretora Elvira, o que muito já lhe foi dito: não há como lhe agradecer. Peço a Deus que lhe conceda bênçãos sem fim por ter me possibilitado o alcance desta vitória, enquanto o próprio Estado me impedia.

À minha amiga Jandira Marquardt Dettmann por todo apoio e pelo tempo que me foi dedicado nos momentos em que precisei. A essência da palavra amizade se constitui em atitudes e é por isso que vejo em você a amiga que me foi dada como presente divino.

Às mestras Juber Helena Baldotto Delboni e Rita de Cássia Rosa pelo companheirismo. Com vocês muito aprendi, inclusive sobre a nobreza de um gesto companheiro. Nas estradas, nos retornos noturnos, quando não lhes era necessário se arriscar, demonstraram que o

companheirismo é um gesto de humanidade que poucos humanos são capazes de praticar. Serei sempre grata.

Aos colegas da Turma 28, em especial à Edinéia Koelher a quem agradeço pelo incentivo em meio às dificuldades inerentes a esta conquista, partilhando o que se sabe e o que se tem dúvida num movimento de fortalecimento e sustentação.

Aos amigos do Nepe pela parceria e pelos momentos de partilha de conhecimentos, dentre os quais referencio Roberta e Talita pela generosidade e companheirismo ao longo deste percurso.

Aos jovens estudantes do ensino médio e da Ibrejetibá, na pessoa de Leidiana Lemos. Construimos um relacionamento baseado no respeito mútuo e na valorização do tempo compartilhado. Muito de mim se fez com a contribuição desses jovens, bem como muito de mim lhes foi dado por meio da dedicação ao que me era de obrigação, mas que sempre foi sentido por mim como um prazer.

Aos meus familiares, papai, Mili, Ésio, David, Isaac, Márcia, Átila e Áquila, que compreenderam minhas ausências e renovaram minhas forças quando estas se perdiam em meio aos livros e ao computador.

Às minhas filhas, Lara e Sara, pela compreensão de ter meu tempo e atenção divididos entre meus estudos e o carinho que lhes é merecido. Agradeço também pela tradução das palavras ou mensagens confundidas ou incompletas em nossa comunicação por conta de uma mente compenetrada e focada no objetivo momentâneo de concluir esta dissertação. Obrigada pelas risadas que davam disso tudo. Espero imprimir em vocês, por meio do meu exemplo, que a fé e a determinação permitem viver o que nos parece impossível.

Ao meu amor, Márcio, meu maior amigo e incentivador. Se Deus não me presenteasse com a sua companhia, sonhos como estes não seriam alcançados. Obrigada pela companhia nas frias madrugadas, pelo ombro nos momentos de angústia, pelas palavras de incentivo em meio ao desânimo e, como não agradecer os “sequestros” do meu tempo para revigorar minhas forças. Como é bom ter você ao meu lado!

Pesquisar é ver o que outros viram e pensar o que nenhum
outro pensou.

Albert Szent- Gyorgy

RESUMO

Esta dissertação integra-se aos estudos desenvolvidos pela linha de pesquisa História, Cultura, Sociedade e Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, estruturada como estudo de caso, realizada por meio de análise bibliográfica e documental, entrevistas semiestruturadas, questionário semiaberto, observação participante, rodas de conversa e diário de campo, tendo como sujeitos a diretora, a pedagoga e os professores que atuam no ensino médio em uma escola pública da rede estadual de ensino do Espírito Santo. A pesquisa objetiva analisar a dinâmica do trabalho docente com a implantação do Enem e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e analisa as aproximações e/ou antagonismos existentes entre as matrizes de referência desses documentos para a política curricular vigente no ensino médio. Com isso, investiga a consolidação do Enem como instrumento que promove mudanças no foco das avaliações e das práticas pedagógicas. A hipótese que orienta esta pesquisa é que o Enem promove uma nova dinâmica no trabalho docente, uma vez que os professores vêm concentrando esforços para preparar seus alunos para o referido exame em detrimento de aspectos considerados importantes no currículo, necessários à formação humana. Na discussão teórico-metodológica, dialoga com conceitos como: trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2005; FERREIRA, 2012), ensino médio (KRAWCZYK, 2011, 2014; FERREIRA; OLIVEIRA, 2009; CURY, 2002, 2014; KUENZER, 2009), currículo (SILVA, 2010; LOPES, 2004), avaliação (AFONSO; ESTEBAN, 2010; PERONI, 2009; SOUSA, 2009, 2010; FREITAS, 2005; FERNANDES, 2008, 2011). A pesquisa constata uma nova dinâmica no trabalho docente e, ao mesmo tempo, revela tensões e dilemas nas políticas educacionais do país a partir dos documentos que emergem das avaliações em larga escala. Sem a pretensão de esgotar o tema, conclui que a dinâmica do trabalho docente vem sendo alterada e afetada pelas formas de regulação do Estado Avaliador, bem como pela política curricular vigente.

Palavras-chave: Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil). Trabalho- Educação. Avaliação – Educação. Ensino Médio

ABSTRACT

This dissertation is part of the research line developed History, Culture, Society and Education Policy, of Postgraduate Program Studies in Education, Universidade Federal do Espírito Santo. This is a qualitative research, structured as a case study, developed by literature and document analysis, semi-structured interviews, semi-open questionnaire, participant observation, conversation circles and a every-day journal, in additional as participants the director, educator and teachers who work in a public high school of Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo. This research aims to analyze the dynamics of teaching with the existing implementation of Enem and DCNEMs and analyzes the approaches and/or antagonisms between the reference matrix of these documents to the current curriculum policy in high school. We investigate the consolidation of Enem as a tool that promotes changes in the focus of the assessment and pedagogical practices. The hypothesis that guides this research is that ENEM promotes a new dynamic in teaching, since teachers are focusing efforts to prepare students for this examination over the aspects considered important in the curriculum necessary for human development. In theoretical and methodological discussion, dialogue with concepts such as teaching work (TARDIF; LESSARD, 2005; FERREIRA, 2012), high School (KRAWCZYK, 2011, 2014; FERREIRA; OLIVEIRA, 2009; CURY, 2002, 2014; KUENZER, 2009), curriculum (SILVA, 2010; LOPES, 2004), evaluation (AFONSO; ESTEBAN, 2010; PERONI, 2009; SOUSA, 2009, 2010; FREITAS, 2005; FERNANDES, 2008, 2011). From the analysis performed, it was found a new dynamic in teaching and at the same time, revealed tensions and dilemmas in the country's educational policies from the documents that emerge from large-scale assessments. It does not intend to exhaust the subject, otherwise, we conclude through this research, the dynamics of teaching has been changed and affected by the forms of State Regulation and the current curriculum policy.

Keywords: Exame Nacional do Ensino Médio (Brazil). Teacher Job - Education. Assessment - Education. High scholl.

LISTA DE SIGLAS

Anped — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC — Base Nacional Curricular Comum

Capes — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE — Centro de Educação

Caed — Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CEE — Conselho Estadual de Educação

CNE — Conselho Nacional de Educação

DCNEMs — Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

ECA — Estatuto da Criança e do Adolescente

EEEFM — Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

EJA — Educação de Jovens e Adultos

Encceja — Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

Enem — Exame Nacional do Ensino Médio

Fies — Fundo de Financiamento Estudantil

Fundeb — Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Ideb — Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

IES — Instituto de Ensino Superior

Ifes — Instituto Federal do Espírito Santo

Inep — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC — Ministério da Educação

Nepe — Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas

Paebes — Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo

Paebes Tri — Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo Trimestral

PNAD — Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNEM — Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

PPGE — Programa de Pós-Graduação em Educação

Proemi — Programa Ensino Médio Inovador

Pronatec — Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico

Prouni — Programa Universidade para Todos

Reice — Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Educación

Saeb — Sistema de Avaliação da Educação Básica

Sedu — Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo

Sisu — Sistema de Seleção Unificada

SRE — Superintendência Regional de Educação

Ufes — Universidade Federal do Espírito Santo

Unicamp — Universidade de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
REFERENCIAIS TEÓRICOS E PERCURSO METODOLÓGICO QUE NORTEIAM A PESQUISA.....	23
REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	23
CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	29
PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O TEMA ATUAL: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA...	30
TESES E DISSERTAÇÕES EM ANÁLISE.....	33
CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO ACERVO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UFES.....	37
1 ENSINO MÉDIO: UM DIREITO A SER GARANTIDO.....	43
1.1 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO.....	43
1.2 SOBRE O ENSINO MÉDIO.....	44
1.2.1 A trajetória do Ensino Médio no Brasil	47
1.2.2 O Ensino Médio no Espírito Santo.....	54
1.3 AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO AVALIADOR.....	53
1.4 ENEM: SUA TRAJETÓRIA E SUAS PERSPECTIVAS ATUAIS.....	59
2 TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO: CONFIGURAÇÕES ATUAIS.....	65
2.1 SUJEITOS DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO: O DOCENTE E O DISCENTE.....	65
2.1.1 O jovem do Ensino Médio.....	66

2.1.2	O professor do Ensino Médio.....	72
2.2	TRABALHO DOCENTE NO ESPÍRITO SANTO.....	76
2.3	A FORMAÇÃO COMO PRINCÍPIO NORTEADOR DO TRABALHO DOCENTE.....	82
2.4	A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SEUS EFEITOS NA DINÂMICA DO TRABALHO DOCENTE.....	87
3	AS RELAÇÕES DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO COM O ENEM E AS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE.....	94
3.1	O CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO.....	94
3.2	O REDESENHO CURRICULAR DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DO ESPÍRITO SANTO E A SUA RELAÇÃO COM O PAEBES E O ENEM.....	99
3.3	BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: ENTRE PERCEPÇÕES E REFLEXÕES.....	108
3.4	POLÍTICAS CURRICULARES E POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE E NO CURRÍCULO VIGENTE NO ENSINO MÉDIO.....	113
4	O ENEM E SUAS IMPLICAÇÕES E REPERCUSSÕES NA DINÂMICA DO TRABALHO DOCENTE.....	125
4.1	UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO SOB O OLHAR DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS.....	125
4.2	O ENEM E SEUS EFEITOS NA DINÂMICA DO TRABALHO DOCENTE: A RELEVÂNCIA DO ENEM NO CENÁRIO EDUCATIVO.....	129
4.2.1	Análise dos documentos curriculares que norteiam a dinâmica do trabalho docente no ensino médio.....	138
4.3	CONFIGURAÇÃO DA DINÂMICA DO TRABALHO DOCENTE SOB INFLUÊNCIA DO ENEM.....	139

4.4	DCNEMs E ENEM: ALGUMAS REFLEXÕES NECESSÁRIAS A PARTIR DA PESQUISA.....	146
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
	REFERÊNCIAS	160
	APÊNDICES.....	176
	APÊNDICE A – DADOS EXTRAÍDOS DO BANCO DA CAPES.....	177
	GRÁFICO 1 – PRODUÇÕES ACADÊMICAS SELECIONADAS.....	177
	GRÁFICO 2 – INSTITUIÇÕES DAS PESQUISAS ANALISADAS.....	177
	QUADRO 1 – TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS NO BANCO DE DADOS DA CAPES.....	178
	APÊNDICE B – CONHECIMENTOS, HABILIDADES E COMPETÊNCIAS A SEREM ALCANÇADAS SEGUNDO ÀS ÁREAS DE CONHECIMENTO CONFORME AS DCNEMs.....	180
	APÊNDICE C – CONTEÚDOS COMPREENDIDOS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM 2015.....	181
	APÊNDICE D – EIXOS COGNITIVOS DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM.....	186
	APÊNDICE E: PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA X 2015.....	186
	APÊNDICE F – LÍNGUA PORTUGUESA NA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM E MATRIZ DE REFERÊNCIA DO PAEBES TRI: ANÁLISE COMPARATIVA.....	187
	APÊNDICE G – MATEMÁTICA NA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM E MATRIZ DE REFERÊNCIA DO PAEBES TRI: ANÁLISE COMPARATIVA.....	188

APÊNDICE H – TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENEM.....	189
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	193
APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES	194
APÊNDICE K – ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES	195
APÊNDICE L – ENTREVISTA APLICADA À PEDAGOGA.....	196
APÊNDICE M – ENTREVISTA APLICADA À DIRETORA	197
ANEXOS	198

INTRODUÇÃO

Agora são os descritores do Enem que nortearão todo o meu trabalho?

Como os autores de livros didáticos ainda não descobriram que poderão ganhar muito dinheiro produzindo livros didáticos somente com assuntos e questões a partir do Paebes ou do Enem?

Os números (resultados alcançados pela escola no Paebes, Saeb e Enem) são muito frios e não atestam a realidade neles oculta, então, como é possível terem tanto valor na hora de serem considerados norteadores para o trabalho docente?

Essa política que atesta mais recursos para a escola com resultados insatisfatórios não promove uma desigualdade na distribuição de recursos?¹

Essas são algumas das inúmeras e pertinentes indagações que ouço durante planejamentos coletivos, jornadas pedagógicas e reuniões na Superintendência Regional de Ensino, proferidas por docentes da Rede Estadual de Ensino que trabalham no ensino fundamental e médio.

Minha inserção como pedagoga na escola estadual de ensino fundamental e médio me permitiu ouvir os professores. Suas vozes ecoam e provocam um repensar dessas e de outras questões acerca do trabalho docente. Tais inquietações me incitaram a buscar estudos voltados para os impactos das avaliações em larga escala nos sujeitos envolvidos no processo educativo e suas influências sobre a formação humana integral.

Como professora, tive uma trajetória profissional alicerçada em salas repletas de jovens nomeados de “alunos do ensino médio”. A cada aula ministrada, uma significativa lição era aprendida, pois ali não havia alunos² na essência etimológica da palavra; ao meu lado estavam jovens cheios de luz, iluminados pela sua capacidade de pensar, opinar, criticar e de desenvolver o conhecimento pelo viés da autonomia.

Sou filha, irmã, sobrinha e prima de professoras. Em meu berço sempre havia livros. Meus brinquedos preferidos eram lápis e cadernos para desenhar, pintar e depois escrever. A

¹ As frases mencionadas retratam as inúmeras vozes que ecoam nos espaços escolares em reuniões, encontros de formação continuada, planejamentos e até nos recreios, expressando as tensões e dilemas vividos pelos docentes do ensino médio. Especificamente essas vozes foram ouvidas na Escola X, localizada no município de Santa Maria de Jetibá- ES, locus do desenvolvimento desta pesquisa.

² A palavra “aluno” tem origem no latim: “a” corresponde a “ausente ou sem” e “luno”, que deriva da palavra “lumni”, significa “luz”. Portanto, aluno quer dizer sem luz, sem conhecimento.

brincadeira mais frequente não poderia ser outra: escolinha. Foi em meio a essa brincadeira que aspirei a me tornar um dia professora, por profissão, e também por vocação.

Ao longo da minha formação, as tensões e dilemas do trabalho docente foram o assunto de muitos diálogos em família, nos quais eu, apenas uma espectadora, ouvia atenta as agruras de quem amava o que fazia e ao mesmo tempo, sofria por inúmeros motivos. O maior deles se concentrava no infortúnio de não serem oferecidas condições dignas do exercício do magistério.

Lembro-me sempre das fornadas de pão que minha mãe fazia uma vez por semana para oferecer a um grupo de alunos antes do início de suas aulas, para, assim, burlar a fome que tinham e alcançar condição de obter a atenção daquelas crianças que estavam na escola não somente com o intuito de se escolarizar, mas também de se alimentar.

Cresci nesse universo. Entre os pratos sobre a mesa, sempre havia cadernos, livros e provas das professoras de minha família, num tempo em que o planejamento não era compreendido na carga horária do docente.

Aprendi, ao acompanhar a trajetória docente de minha mãe, que, quando amamos a nossa profissão, por mais difícil que seja exercê-la, o compromisso e a seriedade nos permitem encontrar condições de realizar um trabalho de qualidade. Também aprendi que a militância e a reivindicação por condições dignas no exercício do trabalho docente se fazem necessárias no contexto educacional brasileiro.

Ao cursar o segundo grau no curso de magistério, minha identidade profissional foi sendo construída e a oportunidade de cursar o ensino superior em Pedagogia, possibilitou minha trajetória nos meandros da educação.

Ao longo de duas décadas vividas no exercício do magistério, muitas foram as inovações e mudanças propostas no ensino médio. Uma, dentre tantas outras, despertou em mim o desejo de aprofundar os estudos para compreender os impactos sobre toda a comunidade escolar: a inserção das avaliações em larga escala, suas finalidades, seus feitos e efeitos no cenário educativo.

A importância que é dada à avaliação nas políticas educacionais brasileiras nos permite refletir sobre as relações que se estabelecem entre os processos avaliativos, o trabalho

desenvolvido pelos professores e a implementação dos currículos nas escolas de ensino médio.

A problemática em que as avaliações em larga escala se encontram presentes no cotidiano da sala de aula, interferindo diretamente nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, provoca-nos a analisar seus efeitos na dinâmica do trabalho docente.

Por meio dessa compreensão, várias questões vêm surgindo cotidianamente em minha atuação como pedagoga e professora do ensino médio. Provocam o desejo de pesquisar como se estabelece atualmente a dinâmica da prática docente nas escolas públicas em face às exigências e necessidades postas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Nessa perspectiva, a pergunta central que se coloca é sobre as implicações do Enem para o redesenho curricular e para a dinâmica do trabalho docente.

Avaliamos todo o tempo. Diariamente nossa prática é revestida de questões ligadas ao ato de avaliar. Como atividade informal, a ação de avaliar nasce com o próprio sujeito. Afinal, são da natureza humana atos como julgar, mensurar e observar. Segundo Luckesi (2011), avaliar consiste em conjecturar qual o valor de um trabalho realizado, determinando sua qualidade, extensão, intensidade, apontando possibilidades e dificuldades.

A atenção ao crescimento e expansão dos sistemas educacionais vem sendo complementada e, até mesmo, substituída pela crescente preocupação com a qualidade do processo educativo e pelo controle de resultados. No Brasil, especificamente, tem intensificado a responsabilização do Estado, a partir das avaliações do Programme for International Student Assessment — Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) — e da pressão do mundo globalizado por mais escolaridade, pela qualidade e equidade na educação.

Para embasamento teórico desta análise, é preciso, ainda, reconhecer que os efeitos da avaliação em larga escala têm sido considerados para a consolidação das políticas educacionais, quer atendendo aos interesses do mercado, quer atendendo aos interesses dos profissionais da educação que estão à frente da gestão. Como afirma Sobrinho (2003, p.33),

A avaliação tem um papel político nada desprezível e está estritamente vinculada e integrada às metas oficiais. Indiscutivelmente, produz efeitos. Mas, a questão é distinguir se esses efeitos se referem aos valores do conhecimento, da sólida formação intelectual, do espírito público e dos interesses mais amplos da sociedade, ou se atendem aos interesses exclusivos e privados de organizações competitivas e, para tanto, os resultados têm que servir aos interesses do mercado.

De acordo com Ferreira (2013), a literatura nacional e a internacional apontam para a existência de um Estado avaliador (NEAVE, 1988; BARROSO, 2005; FREITAS, 2007), cujo foco do controle não se concentra nos processos pedagógicos, mas nos resultados deles. Nessa lógica, as instituições educacionais passam a ser vistas como prestadoras de serviços e os cidadãos são concebidos como consumidores. Esta pesquisa objetiva contribuir com esse debate ao investigar a realidade de uma escola da rede estadual do Espírito Santo.

As novas formas de regulação observadas atualmente são pautadas nos resultados, o que faz gerar uma pressão sobre os trabalhadores docentes já que são incitados a submeter suas práticas a uma avaliação externa de seus resultados. Essa racionalidade instrumental conduz à formação de uma cultura da performatividade³ (BALL, 2002) com ênfase nos resultados tangíveis dados pelas avaliações desenvolvidas pelo Estado. Pode-se afirmar que as finalidades educacionais se submetem à competição das melhores práticas e ao acirramento da individualização da trajetória escolar.

Portanto, na compreensão de Neave (1990), o Estado Avaliador consiste num modelo de gestão pública orientado para resultados. Nesse modelo, o foco do controle passa dos processos para os resultados; substitui-se o controle formal pelo controle dos resultados, por meio de avaliações finalísticas, de resultados. Nesse contexto, a centralidade da avaliação da educação e a incorporação do discurso do poder que a avaliação tem de induzir modificações nas instituições de ensino resultam na finalidade de provocar mais competitividade. Certamente, essa realidade e a crítica feita a ela não retiram a importância da avaliação como instrumento de verificação do percurso individual e institucional realizado na educação escolar.

Uma gestão de recursos, de pessoas, da prática pedagógica, de negócios ou de qualquer outra dimensão, precisa, necessariamente, voltar-se para a avaliação sistemática, focada em princípios e resultados. Dias Sobrinho (2008, p. 204) defende

A avaliação não se confunde com o controle, mas este também é uma função da avaliação. O controle apresenta dois aspectos: um pertence à ordem jurídica e burocrática, ao campo das legislações e normas que regulam os procedimentos e

³ Stephen Ball (2002) denomina cultura da performatividade um modo de regulação que significa, engloba e representa a realidade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento e avaliação de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou, ainda, momentos de promoção e inspeção.

asseguram a legitimação daqueles que as cumprem. Este aspecto poderia ser definido como um modelo que leva à regularização.

O objetivo da avaliação, nesse caso, é detectar possíveis deficiências no percurso, para que se façam os ajustes necessários à garantia dos resultados pretendidos. A crítica é feita à centralidade da avaliação em larga escala no conjunto das políticas educacionais e, sobretudo, porque são testes padronizados, que seguem a lógica do mercado e promovem o estreitamento curricular. Tais questões serão aprofundadas ao longo desta dissertação.

O campo de pesquisa, a rede estadual de ensino do Espírito Santo, é avaliada por meio de aplicações dos testes do Saeb, do Enem e do Paebs. Neste trabalho, o olhar será voltado para o Enem.

Assim, a avaliação em larga escala, também intitulada avaliação externa, é um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares (FERNANDES, 2008). Seu foco é o desempenho da escola e o seu resultado é uma medida de proficiência que possibilita aos gestores a implementação de políticas públicas, e às unidades escolares um retrato de seu desempenho.

Nesse bojo, Peroni (2009, p. 287) faz uma crítica considerável para este trabalho, quando afirma:

A avaliação em larga escala é um dos principais pilares das políticas educacionais. Entendemos que o destaque dado às avaliações é parte de uma concepção atual em que o Estado não é mais o executor das políticas; ele passa a ser o coordenador e por vezes o financiador. Esta concepção é parte de um diagnóstico de que a crise está no Estado, partilhado pelo neoliberalismo e pela Terceira Via, o que acarreta dois movimentos que nos interessam aqui: a) o Estado deveria buscar o parâmetro de qualidade no mercado e b) as instituições públicas não deveriam mais ser as principais responsáveis pela execução das políticas públicas.

O que move essa inquietação provém, portanto, do fato de que os dois movimentos citados por Peroni (2009) têm relação direta com a avaliação em larga escala, pois o Estado passa a exercer mais o papel de avaliador do que o de executor. Esse Estado, entendido como avaliador, utiliza a política de avaliação não mais para fins diagnósticos, mas faz uso dela para fornecer elementos para a elaboração de políticas.

Ao contrário do que é proposto, essa política acaba por ser meritocrática, culpabiliza as escolas e, mais especificamente, os professores pelo sucesso ou fracasso escolar, como se o sistema público não fosse responsável pela rede de escolas e sua qualidade (PERONI, 2008).

Nesse contexto, esta dissertação se insere pautada na problemática em que se encontram as avaliações em larga escala nos dias atuais, fazendo-se tão presentes no cotidiano da sala de aula e interferindo diretamente nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e no currículo proposto para o ensino médio.

Portanto, esta investigação objetiva analisar a dinâmica do trabalho docente, mediante as tensões e dilemas provocados pela implantação do Enem em uma escola da rede estadual do Espírito Santo. Afinal, considera-se que o “ENEM, então, 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” (SANTOS, 2011, p. 203).

Diante das ponderações de Santos (2011), cabe-nos agora, por meio da nossa pesquisa, investigar os impactos do Enem na dinâmica do trabalho docente em uma escola estadual do Espírito Santo e analisar o redesenho curricular das escolas estaduais de ensino médio à luz dos efeitos do Enem.

Para tanto, esperamos conhecer e analisar também as tensões e dilemas vividos no contexto histórico, político e social, no qual surgiram as avaliações em larga escala no cenário do ensino médio; investigar os impactos do Enem na dinâmica do trabalho docente; analisar o redesenho curricular das escolas estaduais de ensino médio à luz dos efeitos do Enem; descrever os pressupostos do Enem e das DCNEMs, no propósito de apontar suas diferenças gerais.

A hipótese que orienta a pesquisa é que o Enem promove uma dinâmica no trabalho docente das escolas públicas do ensino médio da rede estadual de ensino do Espírito Santo, em que os docentes têm dedicado esforços para preparar seus alunos para o referido exame em detrimento de aspectos considerados importantes no currículo, necessários à formação humana.

Esta pesquisa integra o Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES), na linha de pesquisa História,

Cultura, Sociedade e Políticas Educacionais, e se insere ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe).⁴ Está organizada em quatro capítulos distribuídos mediante a perspectiva da busca de análise dos objetivos propostos e suas inter-relações com a temática pesquisada.

Assim, o Capítulo I referencia e analisa o ensino médio como direito, bem como sua trajetória histórica e legal em âmbito nacional. Discute aspectos do ensino médio na atualidade com foco no Estado do Espírito Santo. Também categoriza o Enem como uma das ações de um Estado Avaliador, analisando-o por meio de seus impactos na educação brasileira.

No Capítulo II, são apontadas algumas características dos sujeitos do ensino médio e do trabalho docente desenvolvido e são investigados, ainda, os impactos do Enem na dinâmica do trabalho docente. Para tanto, investimos esforços em discutir o trabalho docente com um olhar voltado para a realidade do Estado do Espírito Santo.

Já no Capítulo III, as categorias Currículo e Avaliação se entrelaçam com o propósito de analisar o redesenho curricular das escolas estaduais de ensino médio à luz dos efeitos do Enem. Nessa ocasião, os pressupostos da Matriz de Referência do Enem e das DCNEMs serão analisados e categorizados, bem como a prática docente sobre o que ensinar e o que avaliar em face aos descritores e aos direitos de aprendizagem instituídos nesses documentos curriculares também será discutida .

O Capítulo IV compreenderá os dados levantados na pesquisa que apontam para a constatação da hipótese apresentada. Também articulará e integrará as abordagens teóricas desenvolvidas ao longo de nosso estudo com a análise da prática pesquisada.

⁴ O Nepe é um núcleo da Universidade Federal do Espírito Santo, criado no ano de 2007, com a preocupação de agregar as ações de pesquisa e extensão desenvolvidas pelo Centro de Educação, além de possibilitar e expandir o conhecimento científico produzido em benefício dos sistemas educacionais do Estado do Espírito Santo.

REFERENCIAIS TEÓRICOS E PERCURSOS METODOLÓGICOS QUE NORTEIAM A PESQUISA

Pesquisar é, antes de tudo, buscar ou procurar resposta para algo. A pesquisa é a busca de solução a um problema no campo das Ciências. Bello (2004) afirma que não se faz ciência, porém se produz ciência por meio da pesquisa. Pesquisa é, portanto, o caminho para se chegar à ciência, ao conhecimento. Assim sendo, pesquisa requer método científico. Valentim (2005, p. 17) define método científico como:

[...] o conjunto de técnicas e instrumentos utilizados para o desenvolvimento de um determinado estudo; visa subsidiar e apoiar o pesquisador nas atividades inerentes à realização da pesquisa, delineando de maneira clara e objetiva todas as suas etapas e sistematizando a forma do pesquisador compreender e descrever o objeto de investigação.

Para tanto, é necessário estabelecer um referencial teórico que consiste no que fundamenta teoricamente a análise dos dados da pesquisa e, também, definir uma metodologia pela qual são apresentados os métodos e as técnicas que serão utilizados na pesquisa, com base no problema formulado. É preciso, ainda, identificar a abordagem e a tipologia da pesquisa, delimitando o universo do trabalho, bem como os instrumentos de coleta de dados e as técnicas de análise e interpretação, no intuito de responder à pergunta do estudo.

Inicialmente, apresentamos os referenciais teóricos deste trabalho, que são de fundamental importância para fazer a análise e interpretação dos dados coletados, principalmente a interpretação, uma vez que ele busca relacionar os dados empíricos com a teoria.

Em seguida, a metodologia será descrita para que possamos compreender passo a passo todo o processo de busca e entendimento do problema já apresentado na introdução.

REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Para nortear a discussão acerca da avaliação em larga escala, especificamente o Enem, referenciamos a partir das contribuições de Afonso e Esteban (2010), Peroni (2009), Sousa (2009, 2010), Freitas (2005) e Fernandes (2008, 2011), que promovem uma reflexão sobre a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases em relação à existência de currículos nacionais utilizados para a elaboração das avaliações em larga escala.

Dessa forma, os currículos se tornam tendenciosos e compulsórios às matrizes de referência das avaliações em larga escala, uma vez que a opção por não os seguir pode acarretar

prejuízos ao sistema de ensino. Assim, questionamos como essa política vem influenciando a dinâmica do trabalho docente e o processo de formação dos jovens.

Tendo em vista essa evidência no cenário educacional brasileiro, fomentamos a discussão desta questão a partir das especificidades do ensino médio. Para isso, apoiamos nosso arcabouço teórico em Krawczyk (2011, 2014), Ferreira e Oliveira (2009), Cury (2002, 2014), Kuenzer (2009), Frigotto (1999, 2001, 2003, 2005) e Ciavatta (1998, 2000, 2005, 2006), que apresentam aspectos relevantes do ensino médio na história e na atualidade, e as contribuições de Tardif e Lessard (2005) e Ferreira e Oliveira (2012) favorecem o desenvolvimento deste estudo. A discussão sobre currículo foi feita a partir dos estudos de Silva (2010) e Lopes (2004).

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, com uso de diversos procedimentos metodológicos. Primeiramente, com o objetivo de entender o Enem no contexto atual do ensino médio e de compreender esse exame como mais um instrumento da política de avaliação em larga escala implantada no Brasil, foi realizada a pesquisa bibliográfica e documental.

Gil, Ludke e André (1986) afirmam que a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, mesmo que seja no intuito de complementar as informações obtidas por meio de outras técnicas, ou seja, desvelar aspectos novos de um dado tema ou problema.

Segundo Gil (2008), a pesquisa documental guarda estreitas semelhanças com a pesquisa bibliográfica. A principal diferença entre as duas é a natureza das fontes. Na pesquisa bibliográfica, os assuntos abordados recebem contribuições de diversos autores; na pesquisa documental, os materiais utilizados geralmente não receberam um tratamento analítico por meio de documentos conservados em arquivos de órgãos público e privados: cartas pessoais, fotografias, filmes, gravações, diários, memorandos, ofícios, atas de reunião, boletins, entre outros.

Foram consultados e analisados inúmeros documentos pertencentes à escola onde esta pesquisa foi feita, tais como: projeto político-pedagógico, planos de curso do ensino médio, atas de reuniões de planejamento e Conselhos de Classe, memorial descritivo da pedagoga, plano de ação da escola dos anos 2014, 2015 e 2016, pasta de *e-mails* encaminhados à escola

pela Superintendência Regional de Educação e pela Secretaria Estadual de Educação, com orientações e propostas quanto ao assunto pesquisado.

Na realização da pesquisa bibliográfica, buscamos dados e informações com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A análise bibliográfica foi realizada também mediante a apreciação de leis que sustentam a oferta do ensino médio e da avaliação em larga escala, bem como das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e das Matrizes de Referência do Enem.

Como se trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa, esta é traduzida por aquilo que não pode ser mensurável, em que são levados em consideração seus traços subjetivos e suas particularidades. Optamos por um estudo de caso na Escola X, localizada no município de Santa Maria de Jetibá/ES. O critério de escolha da escola se ancora na possibilidade que ela nos oferece de problematizar e ressignificar os múltiplos sentidos do ensino médio em seus aspectos legais, culturais e pedagógicos, desvelando, assim, eventuais especificidades dessa etapa de ensino, bem como dos sujeitos envolvidos. Essa é a maior escola do município, que concentra o maior número de alunos matriculados no ensino médio nessa localidade (439 alunos), bem como o maior número de professores lotados no ensino médio (cerca de 25 professores).

Além disso, os resultados satisfatórios dessa escola nas avaliações em larga escala, como o Paebes e o Enem, impulsionam esta investigação. Essa é uma singularidade, quando se colocam em análise os resultados das escolas que pertencem a mesma Superintendência Regional de Educação. Quanto a esse fato, André (2005) afirma que a principal característica do estudo de caso é a ênfase no particular, na singularidade, ou seja, a situação pesquisada é uma representação única da realidade historicamente situada.

Para Lüdke e André (1999), o estudo de caso se assemelha mais a uma abordagem metodológica de pesquisa que a um tipo de procedimento. Sua realização transpassa três diferentes fases: uma exploratória; outra de sistematização de coleta de dados e delimitação do estudo; e a última de análise e interpretação das descobertas.

Com referência à fase exploratória, realizamos uma busca em documentos escolares de significância para esta pesquisa. Fundamentamos os achados e os dados, ao longo do processo de análise, em consultas ao acervo bibliográfico escolhido. Para a produção dos dados, foi utilizada como instrumentos, além da análise documental, a observação participante por um

período de 11 meses em momentos de Conselhos de Classe, jornadas pedagógicas, encontros de formação continuada e nos planejamentos coletivos que são realizados semanalmente e por áreas de conhecimento.

A observação participante nos Conselhos de Classe ocorreu nos três trimestres e no Conselho final, o que nos permitiu tomar conhecimento da análise situacional da escola. Nesses momentos, reuniam-se a equipe gestora e os docentes, sem a participação efetiva dos alunos, porém as considerações destes sempre foram apresentadas em forma de relatório de Pré-Conselho feito pela pedagoga em reunião com líderes das turmas ou com todos alunos do ensino médio.

As jornadas pedagógicas também foram acompanhadas por observação participante realizada nesse período. Nesses momentos, o estudo e discussão envolveram os temas: Globalização, neoliberalismo e educação – que relação é esta?; As influências da meritocracia na educação; Intolerâncias – vamos conversar sobre elas?; O sentido da escola na visão dos docentes, alunos e famílias; Plano Nacional de Educação e os impactos para a educação básica; Quem é o jovem com quem convivo? Identidades juvenis do século XXI; A organização do trabalho pedagógico no ensino médio.

Cada um dos seis encontros realizados ao longo do ano de 2015 compreendeu cinco horas de estudos e contou com a participação de todos os professores do ensino médio, coordenados pela pedagoga e pela diretora. Ao tratar da temática referente à identidade do jovem do ensino médio, houve a colaboração de uma psicóloga, ministrando uma palestra intitulada “Quem é você, jovem?”.

Observamos, ainda, os encontros de Formação Continuada que aconteciam semanalmente nos dias de planejamento coletivo conforme as áreas de conhecimento, quando eram realizados estudos sistematizados pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Por cerca de três horas, eram debatidas temáticas de grande valia para o trabalho docente. Os trabalhos do PNEM, em 2015, perduraram até o bloqueio do programa por decisão do Ministério da Educação, resultando em um Seminário de Avaliação do Pnem, realizado pela Universidade Federal do Espírito Santo no mês de novembro, com a participação de coordenadores regionais e orientadores de estudo do Espírito Santo, ocasião em que ficou nítida a indignação dos docentes quanto à interrupção do programa. Análise esta que procede da observação participante desse evento.

A observação participante também compreendeu os planejamentos coletivos que aconteciam por cerca de cinco horas diárias conforme as áreas de conhecimento, ou seja, nas terças-feiras, reuniam-se os docentes da área de Ciências Humanas, nas quartas-feiras os de Ciências da Natureza e Matemática e nas quintas-feiras os da área de Linguagens e Códigos.

Nessas ocasiões, foram debatidas temáticas comuns às áreas de conhecimento, construídas sequências didáticas, produzidos interdisciplinarmente projetos, elaborados planos estratégicos de intervenção em frente aos resultados insatisfatórios das avaliações internas ou das externas, como o Paebes Tri. Podemos observar um exemplo do produto desses encontros na construção do Plano de Ação do Ensino Médio, que se encontra descrito no ANEXO C.

Segundo Moreira (2002, p. 52), a observação participante é conceituada como “[...] uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental”. Ademais, quanto à estratégia de observação, Lüdke e André (1986, p.25) afirmam:

Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.

Para a coleta de dados e opiniões dos docentes, coube-nos utilizar o questionário, que é um “[...] instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p.100).

Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os docentes, entrevista com a diretora, pedagoga, técnico pedagógico da SRE Afonso Cláudio e com a gerente do ensino médio pela Sedu. É sabido que esse instrumento estabelece uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, mas essa relação deve ser de interação, de forma a criar uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Oportunamente, na semana de realização do Enem 2015, em contato com alunos participantes desse exame, foram organizadas rodas de conversa, por se entender que, mesmo não sendo os sujeitos desta pesquisa, os jovens estudantes estavam interferindo na dinâmica do trabalho docente com suas expectativas e receios ao participar do Enem.

As rodas de conversa possibilitaram algumas reflexões referentes ao cotidiano escolar, como as percepções dos jovens sobre as avaliações em larga escala das quais participam, tendo o Enem a maior relevância. Nessa oportunidade, discutimos sobre a proposta curricular em face às exigências conceituais impostas pelo Enem.

O contato com os jovens estudantes também permitiu refletir sobre a relação professor/conhecimento mediante as influências sofridas pelos conteúdos avaliados nesse exame. Além disso, provocou um debate sobre a concepção da oferta de ensino da educação pública em concorrência com a de escolas particulares, em frente a disputas pelas vagas de ensino superior público.

Em outras palavras, os debates gerados nas rodas de conversa possibilitaram a compreensão da visão dos jovens estudantes sobre o Enem e a influência dessa visão no cotidiano escolar e na organização do trabalho pedagógico dos docentes, inclusive no currículo estabelecido.

No entanto, mais que uma técnica de pesquisa, as rodas de conversa possibilitaram que os sujeitos da escola estabelecessem um espaço de diálogo e interação, ampliando suas percepções sobre si, sobre o outro e sobre o que os cerca no cotidiano escolar. Com relação a essa técnica, Freire (1987, p. 47), que a utilizava com frequência em suas pesquisas, explica 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 idéias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

Todos os dados coletados e observações foram registrados num diário de campo que serviu de importante fonte para a última fase que compreende a análise e interpretação das descobertas desta pesquisa. Vale, por fim, ressaltar que a pesquisa é motivada pela dúvida, assim como, segundo Bujes (2002), pela inquietação, pois ela nasce sempre de uma preocupação com alguma questão; provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos. Portanto, compreender o que os dados coletados revelam, na realidade, faz com que passemos a duvidar das explicações dadas, desconfortáveis em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis.

CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Entendemos que a revisão bibliográfica compreende uma importante etapa da pesquisa que consiste em realizar um estudo que possibilite conhecer pesquisas acadêmico-científicas semelhantes, o quanto já se pesquisou sobre o assunto, a viabilidade, a relevância e a pertinência do tema.

Para o pesquisador, notadamente no momento da pesquisa bibliográfica, a revisão de literatura é uma ferramenta importante para a otimização do trabalho de investigação, pois “[...] propicia ao pesquisador tomar conhecimento, em uma única fonte, do que ocorreu ou está ocorrendo periodicamente no campo estudado, podendo substituir a consulta a uma série de outros trabalhos” (NORONHA; FERREIRA, 2000, p.14).

No intuito de desenvolver um estudo com embasamento teórico mais coerente, mapear, descrever e analisar o que vem sendo produzido nos últimos cinco anos sobre a temática pesquisada, fez-se necessário desenvolver um estudo sobre as produções acadêmicas já realizadas sobre a relação existente entre o trabalho docente e as avaliações em larga escala, tendo o Enem como nosso foco.

Para tanto, consideramos importante apresentar a pesquisa bibliográfica, como forma de se aproximar dos estados da arte/conhecimento. Apresentamos, também, os indicadores bibliométricos⁵ para abordar a materialidade e a textualidade do tema em questão. São eles: avaliação em larga escala, ensino médio, Enem e trabalho docente.

Esta revisão bibliográfica compreendeu distintos momentos. Inicialmente, procuramos apresentar o conceito e a importância da pesquisa bibliográfica baseada em Noronha e Ferreira (2000). Logo após, dedicamo-nos a apresentar três estudos do tipo estado da arte/conhecimento que tratam da temática avaliação. Foram focadas as aproximações e distanciamentos desses autores com as abordagens desta pesquisa.

No mapeamento realizado com foco nos impactos do Enem no trabalho docente foram

⁵ O termo bibliometria foi criado em 1934 por Paul Otlet, mas só após a publicação por Pritchard do documento intitulado “Statistical bibliography or bibliometrics”, em 1969, é que o termo começou a ser popular. Segundo Pritchard as técnicas bibliométricas resultam da aplicação de um conjunto de métodos estatísticos e matemáticos cujo objetivo passa por definir o processo de comunicação, a natureza e o desenvolvimento das áreas científicas. Isso é conseguido partindo da contagem e análise dos vários aspectos que descrevem as atividades de investigação. Os indicadores bibliométricos que permitem descrever as várias dimensões que caracterizam a produção científica de um país, instituição de ensino superior, instituição de investigação e indivíduos são utilizados na bibliometria (VIEIRA, 2013, p.3).

encontradas algumas produções no banco de dados da Capes, em periódicos e no banco de dados da Capes de teses e dissertações.

Em seguida, dispomo-nos à construção de um estudo do tipo estado da arte/conhecimento e consideramos como norteadores a avaliação em larga escala e o Enem, associados ao trabalho docente e ao ensino médio. Relatamos a busca no Banco de Periódicos da Capes de produções que retratam, num dado período (2009 a 2014), o que se tem pesquisado e analisado a respeito dos impactos do Enem no trabalho docente, por meio da materialidade desses achados.

Utilizamos, portanto, como indicadores bibliométricos: número de artigos encontrados e selecionados, número de artigos identificados por descritores utilizados, número de autores envolvidos na produção dos artigos, número de produções por ano e o número de artigos por periódicos.

Mediante a análise do que foi selecionado, passamos à textualidade. Descrevemos um breve resumo de um dos artigos selecionados e a contribuição desse(s) autor(es) para esta pesquisa, por meio dos conceitos atribuídos aos descritores em questão. Extraímos desse artigo conceitos que ancoram a fundamentação teórica desse trabalho.

Passamos, então, a apresentar os achados no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Por meio da materialidade, elencamos: o número de trabalhos encontrados e selecionados; o número de trabalhos que se constituem como tese ou dissertação; o número de trabalhos produzidos por ano no período pesquisado; o número de trabalho por instituição e a região brasileira onde essas instituições se localizam.

Para concluir esta revisão bibliográfica, recorreremos à textualidade. Analisamos teses e dissertações com o intuito de extrair conceitos-chave e contribuições para aprofundar o debate que eclode por meio desta pesquisa.

PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O TEMA ATUAL: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Ao investirmos no levantamento de estudos que tratam do assunto em pesquisa, utilizamos os seguintes descritores: avaliação em larga escala, Enem, ensino médio e trabalho docente.

Realizamos, então, buscas nas produções do Banco da Capes de periódicos, a partir das seguintes junções de descritores: avaliação em larga escala e Enem; avaliação em larga escala e ensino médio; avaliação em larga escala e trabalho docente; Enem e ensino médio; Enem e

trabalho docente; ensino médio e trabalho docente.

Para a efetivação da busca, delimitamos o período dos anos compreendidos entre 2009 e 2014. O ano de 2009 é considerado relevante por inaugurar uma nova fase para a definição e utilização do Enem nas escolas públicas brasileiras.

Mediante efetiva busca, constatamos nos achados três produções. Destacamos a produção acadêmica de Teixeira (2006), da PUC/SP, intitulada “O estado da arte: a concepção de avaliação educacional na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo”. Esse trabalho compreende uma análise de 22 textos produzidos no período de 1975 a 2000, que trazem, em seus contextos, as concepções de avaliação produzidas no programa estudado.

Por meio dessa produção, verificamos uma aproximação desta pesquisa com as considerações de Teixeira (2006). Constatamos, ao verificar a trajetória das concepções de avaliação educacional em nosso país, que estas partem de uma visão de mensuração até encaminhar-se, com nitidez, para uma proposta emancipatória. Evidencia-se, assim, que tal percurso marca presença no panorama nacional de avaliação e contribui significativamente para as definições que nortearam as políticas públicas de avaliação em nosso país.

Outra produção selecionada intitula-se “Avaliação da aprendizagem na educação básica: as pesquisas do estado da arte em questão”, de Adolfo Ignacio Calderón e Heloisa Poltronieri, ambos da PUC. Os autores dedicam-se a identificar e analisar os estudos existentes sobre o estado da arte focados na área da avaliação da aprendizagem da educação básica, compreendidos no período de 1980 a 2008. Têm-se em vista a análise das principais contribuições e preocupações teórico-metodológicas da comunidade científica brasileira na área em questão.

O artigo traz as referências de análise de três grandes pesquisas estruturantes da compreensão da avaliação da aprendizagem como campo de conhecimento, que focam o período compreendido entre 1980 e 2008 (BARRETO; PINTO, 2001; SOUSA, 1994; ULER, 2010). Estas são complementadas por duas pesquisas que ressaltam especificidades da área (CANDAU, 1995; SOUSA, 2005).

Os autores Calderón e Poltronieri relatam, dentre inúmeras considerações de outros autores, várias constatações e tendências apontadas por Barreto e Pinto (2001). Duas delas permitem

promover reflexão acerca dos apontamentos desta pesquisa. A primeira refere-se ao fato de existirem muitos artigos com transcrições de ideias, experiências e reflexões produzidos no exterior. Revela, ainda, uma ausência de estudos originais sobre a realidade brasileira no período de 1990 a 1998.

Conforme o mapeamento feito nesta pesquisa, no período de 2009 a 2014, notamos o distanciamento dessa ideia apurada por Barreto e Pinto em suas buscas. Evidenciamos, pois, uma produção significativa de artigos, teses e dissertações sobre a temática avaliação, voltada para a realidade da educação em nosso país, principalmente quando se trata de discutir avaliação em larga escala. Muitos trabalhos foram levados a analisar o assunto com um olhar focado no âmbito das disciplinas curriculares ou da promoção e limitação das competências e habilidades.

A outra constatação de Barreto e Pinto (2001) refere-se à coexistência de discursos teóricos paralelos que não dialogam entre si: um que se reporta à avaliação processual/formativa do ensino e outro voltado para a avaliação de resultados. Trata-se de visões teóricas que sustentam o paradigma emancipatório e o paradigma tecnicista-tradicional, respectivamente.

Segundo mapeamento feito nesta pesquisa, persiste, no período de 2008 a 2014, a mesma incongruência quanto às visões teóricas, porém, numa vertente não de defesa do paradigma tecnicista-tradicional, mas numa perspectiva de análise e estudo de aplicações práticas.

A terceira e última produção acadêmica voltada para o estado da arte que vale mencionarmos, por se tratar da mesma temática em análise nesta pesquisa, foi produzida por Elba Siqueira de Sá Barreto. Publicado durante a 24ª Reunião Anual da Entidade, em Caxambu, Minas Gerais, em setembro de 2000, apresentada no GT Estado e Política Educacional, esse trabalho se intitula “A avaliação na Educação Básica entre dois modelos”.

O trabalho mencionado compreende um estudo realizado sobre a produção acadêmica acerca da avaliação na educação básica no Brasil, publicada em dez periódicos nacionais entre 1990 e 1998. O estudo destaca a

[...] presença majoritária de artigos que versam sobre ideias, conceitos, pressupostos, tendências da avaliação, revelando uma preocupação da área com o esclarecimento dos significados da avaliação no contexto educacional brasileiro. Desses artigos emergem fundamentalmente dois modelos que vêm povoando o discurso sobre a avaliação entre nós (BARRETO, 2000, p.10).

Uma das considerações de Barreto (2000) em sua análise permite estabelecer uma relação entre o que intentamos nesta dissertação e o que a autora dispõe de informações sobre o Estado avaliador. Em um de seus pressupostos, ela diz que

A avaliação nesse modelo ganha importância nunca antes experimentada no cenário educacional, tornando-se componente imprescindível das reformas educativas. Ela permite não só a ampliação do controle do Estado sobre o currículo e as formas de regulação do sistema escolar, como também sobre os recursos aplicados na área. Nesse sentido, os imperativos da avaliação terminam por pressionar a formulação de currículos nacionais em países que nunca os tiveram, ou levam à sua reformulação e atualização nos que já os possuíam, visto que eles são a referência 'natural' para o emprego da aferição padronizada do rendimento escolar, instrumento privilegiado do modelo. A avaliação também possibilita que seja conferida uma autonomia vigiada às escolas, uma vez que assegura o controle de seus resultados, e ainda permite que se descentalizem recursos, capazes inclusive de beneficiar escolas privadas que anteriormente não faziam jus a eles aumentando a capacidade de decisão do Estado sobre sua alocação (BARRETO, 2000, p. 13).

Verificamos, portanto, a necessidade do Estado Avaliador de promover um redesenho curricular. A partir dos resultados apresentados em todo o país nos exames do Enem, o redesenho curricular⁶ foi implantado no Estado do Espírito Santo, segundo direcionamento do Ministério da Educação, ao lançar as DCNEMs.

TESES E DISSERTAÇÕES EM ANÁLISE

Analizamos as contribuições sobre essa temática no Banco de Teses e dissertações da Capes. Optamos por focar as produções que têm alguma relação com o tema de nossa pesquisa, sendo delimitado o período das produções entre os anos de 2009 e 2014.

Utilizamos, como descritores, os mesmos termos mencionados nas buscas dos artigos: avaliação em larga escala, Enem, ensino médio e trabalho docente. Encontramos, a partir desses descritores, um grande número de produções acadêmicas (103), porém poucas foram selecionadas (apenas 7). Isso se deve ao fato de ser muito abrangente.

Por meio da leitura dos resumos, uma tese e seis dissertações foram selecionadas, conforme consta no APÊNDICE A, QUADRO 1. Ao verificar os objetivos das pesquisas narrados nos resumos, fica evidente que o olhar de muitos pesquisadores tem se limitado a discutir e analisar especificamente a influência do Enem nos conteúdos dos componentes curriculares. Com isso, esses trabalhos se distanciam do objetivo desta pesquisa. Inclusive, o par de

⁶ O termo redesenho curricular é utilizado nesta pesquisa a partir da proposta de reorganização implementada pela Sedu no ano de 2012.

descritores trabalho docente e ensino médio não nos reportou a nenhuma produção que tratava da temática pesquisada.

O APÊNDICE A, GRÁFICO 1 aponta as produções acadêmicas selecionadas, identificando que seis delas se caracterizam como dissertações e apenas uma como tese.

As produções em questão foram concluídas entre os anos de 2011 e 2012. Notamos uma certa lacuna na divulgação de produções nos anos de 2009, 2010 e 2013, pois, nesse período, não foram encontrados trabalhos concluídos no Banco em análise corresponde à temática debatida nesta dissertação. Quanto às instituições onde foram realizadas as pesquisas, apuramos a produção única em cada uma delas, como mostra o APÊNDICE A, GRÁFICO 2. Encontramos apenas uma produção acadêmica nas instituições da Universidade Federal de Pelotas, Universidade de Brasília, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul.

Consideramos, ainda, as contribuições dos autores de uma tese e duas dissertações dentre as selecionadas para esta pesquisa, conforme demonstrado no APÊNDICE A, no gráfico 2. Mediante a leitura da introdução, referencial teórico, metodologia aplicada e conclusão dessas três produções acadêmicas, a seleção se deu por meio da identificação da presença dos descritores: avaliação em larga escala, Enem, ensino médio e trabalho docente.

A leitura dessas obras permitiu identificar a instituição, o ano de publicação e a metodologia utilizada pelos autores e os objetivos e o referencial teórico de cada um dos trabalhos. Identificamos nos artigos os autores que referenciam o arcabouço teórico que sustenta os trabalhos selecionados e, a partir dessa identificação, analisamos as contribuições desses autores para a temática pesquisada.

Sob forma de uma pesquisa de cunho predominantemente qualitativo, realizada por meio de um estudo de caso, Erisevelton Silva Lima, na Universidade de Brasília, no ano de 2011, apresentou os resultados obtidos em sua tese intitulada “O diretor e as avaliações praticadas na escola”. Nesse trabalho, Lima (2011) tomou por base a ótica do diretor de uma escola de anos finais do ensino fundamental, para compreender a influência sobre as práticas avaliativas ocorridas na escola em seus três níveis: da aprendizagem, institucional e de larga escala.

O autor objetiva, especificamente: analisar a participação do diretor da escola em atividades e momentos de interação com pais, estudantes, professores e coordenadores pedagógicos, quando o tema avaliação se faz presente; acompanhar e analisar o papel do diretor da escola em atividades que envolvem a avaliação fora do âmbito escolar; discutir o entendimento do diretor da escola sobre as práticas avaliativas que ocorreram na escola em seus três níveis (aprendizagem, institucional e de larga escala); analisar, a partir da ótica do diretor, os reflexos e as articulações presentes nos processos avaliativos na escola em seus três níveis: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação em larga escala .

Esta tese volta-se para a análise do papel do diretor e, assim como Oliveira (2010), reconhece esse importante personagem do cenário educacional como um trabalhador docente. Aproveitamos para considerar as contribuições de Lima (2011), no intuito de evidenciar que sua tese promove aproximações com esta pesquisa, ao analisar as impressões das diferentes diretoras quanto aos conceitos e práticas da avaliação formativa.

Constatamos nessa tese, que a avaliação em seus três níveis (da aprendizagem, institucional e de larga escala) é perceptível nos Conselhos de Classe, nos planejamentos pedagógicos, nas reuniões com pais e em outros espaços, porém sem articulação entre os níveis.

Os resultados da pesquisa de Lima (2011) apontam que articular a avaliação em seus três níveis é uma tarefa que não depende unicamente da escola, porque, em nível externo, ou de larga escala, são envolvidos atores e instituições que interferem ou modificam as práticas da escola, dado o caráter de dependência aos níveis governamentais a que se vincula a escola pública.

A investigação de Lima (2011) demonstra como, nesse tipo de trabalho, a escola e o pesquisador podem, ao mesmo tempo, tornar o espaço-campo a serviço da formação continuada e daqueles que se envolvem em uma pesquisa.

As importantes considerações extraídas dos resultados da investigação de Lima (2011) direcionam a relação existente e fundamentam a análise dos impactos das avaliações externas na dinâmica do trabalho docente. Apresentam a ideia de que a consolidação do Enem, como um instrumento, tenta mudar o enfoque das avaliações e das práticas pedagógicas dos professores.

Lima (2011) sugere como hipótese que é necessário atentar e questionar sobre as aproximações e/ou antagonismos existentes entre esse instrumento de avaliação e as atuais DCNEMs. Ademais, a forte presença do Enem distancia o trabalho docente da implantação das DCNEMs, pois ambos partem de perspectivas pedagógicas diferenciadas.

Na análise das dissertações, recorreremos à leitura parcial de duas delas encontradas no Banco da Capes, no período de análise. A escolha se deu a partir da análise das que mais se aproximavam das reflexões pretendidas nos objetivos de nossa pesquisa.

O primeiro trabalho selecionado refere-se à dissertação intitulada “Reorganizações curriculares na conquista da educação escolar de melhor qualidade: expectativas acerca do efeito indutor do novo Enem”, produzida por Laís Basso Costa Beber, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2012.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que abrange a análise textual discursiva de livros da coleção Educação em Química, da Editora Unijuí; de documentos oficiais que orientam e normatizam o currículo escolar e fundamentam o Enem; de publicações dos *sites* institucionais que divulgam os processos seletivos de 2009 e 2010, de Universidades Públicas da Região Sul; e avaliações do Enem de 2009 e 2010. Inclui, também, a colaboração de professores pesquisadores da área de Educação Científica e/ou Química, por meio da avaliação de questões do “novo Enem”⁹.

Apesar de voltar o olhar para o ensino de Química, Beber (2012) traz contribuições, quando confirma a hipótese de que os currículos da educação básica são influenciados de forma significativa pelos processos seletivos para ingresso no ensino superior público, os quais vêm sendo substituídos pelo novo Enem.

Com base nisso, a autora investigou se as questões do novo Enem são coerentes com suas proposições teóricas e analisou o que elas avaliam. Para isso, a pesquisadora utilizou, como metodologia, questionários que foram respondidos por professores pesquisadores da área de Educação Científica e/ou Química.

⁹ A nomenclatura “novo Enem” se refere ao exame a partir de 2009, quando assume uma nova definição de objetivos e marca uma estruturação diferente da anterior.

Dessa forma, Beber (2012) favorece a investigação pretendida em nossa pesquisa quando intencionamos questionar como a preocupação e a responsabilidade assumida pelos professores em preparar os alunos para o Enem têm influenciado o redesenho curricular das escolas estaduais de ensino médio.

No intuito de aprofundar um pouco mais as questões acima citadas, selecionamos outro trabalho, o de Joana Darc Ferreira de Macedo, realizado na Universidade Federal de Alagoas em 2012, intitulado “(Novo) Exame Nacional do Ensino Médio: discurso, ideologia, práticas e intenções”.

Tanto Beber (2012) quanto Macedo (2012), ao se referirem ao Enem, utilizam a expressão “Novo”. Nesse sentido, Macedo (2012, p. 96) considera:

O novo Enem faz parte dessa política de oportunidade para todos os brasileiros, algo difícil de concretizar, tendo em vista que em um país onde não há acesso universal para o ensino superior, o bom desempenho em processos seletivos para esse nível de ensino sempre será muito almejado pelos estudantes e pelo seu entorno social. [...]Infere-se, a partir das fundamentações teóricas do novo Enem, que questões propostas para os estudantes devem exigir a compreensão, explicação e resolução de problemas com abordagens multidimensionais e de diferentes contextos, além da proposição de soluções e construção de argumentação com base nos sistemas conceituais das diferentes áreas de conhecimento. Caso isso se concretize, a utilização desse exame em processos seletivos pode contribuir com reorganizações curriculares na educação básica, potencializando os processos de ensino e de aprendizagem e trazendo melhorias em sua qualidade. Desse quadro emerge a necessidade de reflexões e estudos referentes a possibilidades de desenvolvimento das capacidades exigidas no novo Enem, como consequência de uma formação básica de qualidade. A possibilidade de que a influência dos processos seletivos para o ensino superior contribua para melhorar a qualidade da educação básica depende das características das exigências dessas avaliações.

A pesquisa de Macedo (2012) trouxe questões mais específicas que condizem com nossa pesquisa quando hipotetizamos uma nova dinâmica no ensino médio influenciando o trabalho docente a partir do Enem.

CONTRIBUIÇÕES DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO ACERVO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UFES

O mapeamento de trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da Ufes compreendeu o período de 2009 e 2014. Utilizamos, como descritores, a associação das seguintes duplas de categorias: avaliação em larga escala e Enem; avaliação em larga escala e ensino médio; avaliação em larga escala e trabalho docente; trabalho docente e ensino médio; trabalho docente e Enem; Enem e ensino médio.

O esforço empreendido em torno desses trabalhos, pelo mapeamento e leitura dos resumos dos trabalhos defendidos na referida instituição, resultou num achado de uma tese e dez dissertações. Os trabalhos selecionados que se aproximam da temática do problema desta pesquisa são descritos abaixo no Quadro 1:

QUADRO 1 – TESE E DISSERTAÇÕES DA UFES SELECIONADAS

TÍTULO	AUTOR	TIPO DE TRABALHO	PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO	ANO
Por entre relações juvenis e invenções curriculares: redes vividas nos cotidianos da escola pública de nível médio	Danielle Piontkovsky	Tese	Educação	2013
Formação docente no Espírito Santo: diálogos com a pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil	Dalva Ricas de Oliveira Feliciano	Dissertação	Educação	2014
Educação em direito na formação para a cidadania: um estudo exploratório de concepções de estudantes do terceiro ano do ensino médio sobre direitos e obrigações essenciais ao exercício da vida civil	Claudia Cristina Gimenes	Dissertação	Educação	2014
A política do ensino médio integrado no Espírito Santo e a experiência de sua implantação na Escola Estadual de Ensino Médio “Arnulpho Mattos”	Leonara Margotto Tartaglia	Dissertação	Educação	2014
A resistência ao currículo de História para o ensino médio prescrito pela Secretaria de Estado da Educação do estado do ES	Pedro Paulino da Silva	Dissertação	Educação	2014
Redes de saberes/fazer, complexidade e tensões: os cotidianos no ensino médio de uma escola pública do Espírito Santo.	Geraldo Ferreira dos Santos	Dissertação	Educação	2013
Ensino médio, currículo e cotidiano escolar: sobre movimentos e tensões nos discursos oficiais.	Sergio Majeski	Dissertação	Educação	2013
Formação continuada de professores na escola do campo: com a palavra os docentes do ensino médio	Walkyria Barcelos Sperandio	Dissertação	Educação	2013
Trabalho docente na educação básica em Vitória/ES	Sue Elen Lievore	Dissertação	Educação	2013
Representações do Exame Nacional do Ensino Médio na revista Veja (1998-2011)	Karine Presotti	Dissertação	Educação	2012
Currículos em redes tecidos com os cotidianos da EEEFM David Roldi: sobre os movimentos/processos de implementação e os primeiros usos do documento "Currículo básico da escola estadual" - SEDU/ES	Adriana Piontkovsky Barcellos	Dissertação	Educação	2012

Fonte: Biblioteca Central da Ufes/2015

Nota: Dados produzidos pela autora

A tese selecionada que dialoga com nossa pesquisa, a partir das aproximações dos descritores, foi defendida por Danielle Piontkovsky no ano de 2013 e é intitulado “Por entre relações juvenis e invenções curriculares: redes vividas nos cotidianos da escola pública de nível médio”.

A referida autora afirma em sua tese que, “[...] nas ações e inventividades cotidianas dos sujeitos praticantes, são tecidos os processos curriculares que dão movimento a pesquisa[...]” (PIONTKOVSKY, 2013, p.14), considerando esses praticantes como protagonistas das práticas curriculares.

Defende ela que é nas relações e criações cotidianas, nos movimentos e tessituras dos currículos, que estes se dão em redes coletivas, tecidas entre os jovens praticantes, seus professores e demais habitantes dos cotidianos escolares para além das uniformidades, padronizações e hierarquias das políticas oficiais de currículos.

Quanto às dissertações, o trabalho de Barcellos (2012) apresenta uma investigação acerca da implementação do documento CBC da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, em uma escola estadual de ensino fundamental. Analisa, ainda, os processos de tessitura dos currículos que têm sido potencializados com os usos produzidos/articulados a partir dessa implementação.

A autora utiliza observações, documentos, conversas, entrevistas e narrativas como procedimentos de pesquisa e, ainda, outros instrumentos no caminho investigativo, como fotografias e seus registros em diário de campo acerca das situações vivenciadas em múltiplos contextos.

Consideramos, na pesquisa de Barcellos, a complexidade pulsante dos cotidianos. Ela investe na relevância do estudo apresentado como pista para a compreensão de que nos diferentes espaços/tempos se tramam redes de relações e sentidos e emergem múltiplas possibilidades de tessituras dos currículos.

Nessa perspectiva, a tese de Piontkovsky (2013) dialoga com a dissertação de Barcellos (2012), ao difundir em suas análises a afirmação de que estamos sempre envolvidos por múltiplas redes de conhecimentos em nosso cotidiano, e não apenas na escola. Em todas as relações estabelecidas com o outro, tecemos a nossa rede de significados impossíveis de serem medidos, avaliados ou determinados pelas habilidades que um determinado conteúdo escolar possa representar.

Sob a mesma perspectiva das autoras, propusemo-nos nesta pesquisa a análise e o redesenho curricular das escolas estaduais de ensino médio à luz dos efeitos do Enem, bem como

relacionamos e analisamos as diferenças entre os pressupostos das matrizes de referência comuns à avaliação em larga escala.

Ao relacionarmos os descritores ensino médio e Enem, encontramos a dissertação de Majeski. Por meio de sua pesquisa, esse autor constata que grande parte dos documentos oficiais do Enem, como a Matriz de Referência, por exemplo, não são plenamente assimilados, usados ou conhecidos na escola, onde os sujeitos praticantes adotam mecanismos de trabalho de acordo com suas necessidades. Na problematização das políticas educacionais vigentes, ele evidencia a relevância do Enem. Majeski (2013, p.91) por meio de questionamentos alerta que,

Se o ENEM está se tornando cada vez mais uma avaliação compulsória, inclusive o MEC pensa em tornar o exame obrigatório, estaríamos a caminho de um currículo nacional único? Se assim for, a quem realmente isso interessa? Ou na prática, a Matriz do Enem já está se transformando no referencial curricular básico para todo o território nacional?

A reflexão provinda desses questionamentos fundamenta a ideia de que o Enem hoje se tornou referência para os sujeitos envolvidos no ensino médio. Sejam aqueles que promovem as políticas públicas referentes a esse nível de ensino, sejam os trabalhadores docentes que selecionam conteúdos, planejam aulas e avaliam seus alunos, sejam os alunos que, atualmente, perguntam aos seus professores se os conteúdos ensinados serão ou não avaliados pelo Enem.

De acordo com o autor, há especulações plausíveis para que ocorra uma deturpação dos reais objetivos que delineiam esse instrumento de avaliação em larga escala. Majeski (2013, p.101 - 102) expõe a seguinte crítica:

[...] cada vez mais o Enem substitui o vestibular e tende a fazer com que as escolas sigam a lógica de preparar os alunos para esse exame, como já está ocorrendo em muitas delas, em especial nas privadas. A sociedade (assim como os órgãos oficiais) reconhece como boas, as escolas que obtêm notas elevadas no Enem, desta forma tendem a ser imitadas pelas demais. Assim, a tendência é que cada vez mais ocorra nas salas de aula uma preparação para o Enem, e não um processo educacional visando à formação integral do aluno, conforme preconizam tantas orientações oficiais. Nessa situação, estaria se repetindo a mesma coisa que ocorria com a preparação para o vestibular. Nesses termos então, o aluno passa seiscentos dias se preparando para uma única finalidade: um exame de dois dias.

Quanto à categoria trabalho docente, Lievore (2013) apresenta uma concepção válida a essa pesquisa que tende a analisar a dinâmica do trabalho docente à luz do Enem em escolas de ensino médio.

A autora, em sua pesquisa, teve por objetivo analisar as condições do trabalho docente na Rede Municipal da cidade de Vitória, no Estado do Espírito Santo. Em suas considerações finais, observa que

A pesquisa, sem a pretensão de esgotar o tema, conclui que, por um lado, o trabalho docente, no município de Vitória, vem sendo profundamente afetado pelas novas formas de regulação assentadas em ações descentralizadas, fazendo da escola o núcleo da gestão; por outro lado, cresce o controle do trabalho com a implantação do sistema de avaliação em larga escala. Ademais, o trabalhador docente vem vivenciando processos de precarização das relações de trabalho e emprego, de uma divisão do trabalho educativo mais complexa e intensificada. Portanto, a Rede Municipal de Vitória traz fortes elementos que caracterizam as novas formas de regulação praticadas em nível nacional (LIEVORE, 2013, p.135).

As considerações de Lievore (2013) promovem contribuições que serão também analisadas nesta pesquisa, como: as formas de regulação empreendidas pelo Estado e a condição atual do trabalhador docente no exercício de sua profissão. Ao analisar os problemas e hipóteses dessas dissertações e tese, visibilizamos a preocupação com o significado e sentido para o trabalho docente, assim como os fatores que o facilitam e dificultam, nas pesquisas realizadas por Feliciano (2014), Santos (2013), Sperandio (2013) e Lievore (2013).

O cenário educacional escolhido para a pesquisa por Piontkovsky (2013), Tartaglia (2014), Majeski (2013), Santos (2013) e Sperandio (2013) visibiliza também os fundamentos históricos, políticos e legais que constituem o ensino médio em nosso país e em nosso Estado.

Já a questão curricular no ensino médio foi alvo das pesquisas de Piontkovsky (2013), Gimenes (2014), Silva (2014), Majeski (2013) e Barcellos (2012). Mediante diferentes vertentes, o currículo das escolas de ensino médio serviu de objeto de estudo. O Enem, como instrumento de avaliação em larga escala, foi a temática de Presotti (2012) ao analisar as representações do referido exame presentes nos relatórios pedagógicos divulgados pela mídia.

Entendemos, a partir desta síntese de objetivos e objetos de pesquisa de cada um dos trabalhos analisados no Banco de Teses e Dissertações da Ufes, que se faz necessário direcionar o nosso olhar para o trabalho docente no ensino médio numa perspectiva de análise crítica e reflexiva quanto às implicações do Enem no âmbito curricular e funcional do exercício dos profissionais da educação.

Ao realizar essa busca e mapeamento no Banco de Teses e Dissertações da Ufes, concluímos que, apesar de haver muito a ser considerado na tese e dissertações analisadas, a temática desta pesquisa não foi ainda contemplada. Por isso, fundamentamos e consideramos a

produção científica já oferecida pela bibliografia analisada e dispomo-nos a contribuir com dados que favoreçam esse Banco.

Nesse sentido, com os trabalhos analisados, pertencentes ao Banco de Teses e Dissertações da Ufes, é válido elucidar a questão que problematiza a dinâmica da prática docente nas escolas da rede estadual de ensino médio em face às exigências e necessidades postas pelo Enem. Assim, também, as implicações do Enem com o redesenho curricular é fonte de pesquisa.

CAPITULO 1

ENSINO MÉDIO: UM DIREITO A SER GARANTIDO

Trabalho no ensino médio porque acredito nestes jovens. Dizem que eles podem mudar o mundo. Se eu puder ajudar cada um deles mudar a si próprios, sentirei que meu trabalho como docente tem significado (PROFESSORA L).

Este capítulo tem por objetivo apresentar aspectos relevantes do ensino médio sob os âmbitos legais e históricos, assim como fazer análises no Estado do Espírito Santo. O olhar será focado no Estado Avaliador, com o propósito de melhor compreender as políticas educacionais de avaliação por meio de um de seus instrumentos, o Enem.

1.1 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO

A partir da legislação vigente no Brasil, a educação é um direito fundamental e um dever compartilhado entre o Estado e a família. Cabe ao Poder Público promover ações que promovam a elaboração de políticas públicas, de leis, bem como exercer o papel de protetor e fiscalizador desse direito.

Esse direito foi validado pela primeira vez como um direito social em nossa Constituição Federal, no ano de 1988, no art. 6º. A obrigação de garantir educação de qualidade a todos os brasileiros passa, então, a ser instituída formalmente pelo Estado e, conforme previsto, no art. 205 da Constituição Federal, a educação também é definida como dever da família. Cabe à sociedade promover, incentivar e colaborar para a realização desse direito.

No Brasil, país marcado por desigualdades, garantir o direito à educação é, sem dúvida, um desafio, mas deve constituir-se como uma prioridade e um passo fundamental na consolidação e formação da cidadania. Porém, o direito à escolaridade no ensino médio é uma conquista recente promulgada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que prevê no art. 35, o ensino médio como etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, tendo como finalidades:

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

Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (art. 4º da Lei nº 8.069/90) prevê que a família, a sociedade e o Estado devem assegurar os direitos fundamentais desses sujeitos, e aí se inclui a educação como absoluta prioridade. O art. 53 do ECA destaca que “[...] a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]”. Nesse sentido, essa lei assegura:

- [...] I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - direito de ser respeitado por seus educadores;
 - III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
 - IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
 - V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
- Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Já o art. 54, determina que para que esses direitos sejam garantidos, é preciso definir os deveres determinados ao Estado, que são:

- [...] I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;
- VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

1.2 SOBRE O ENSINO MÉDIO

O debate sobre a finalidade do ensino médio no Brasil tem se intensificado e se prolonga nos últimos 20 anos, desde a promulgação da Lei nº 9.394 de 1996, que lhe atribuiu estatuto de etapa da educação básica. Recentemente, evidenciam-se as modificações trazidas pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, e pela Lei nº 12.796, de 4 de abril

de 2013 que alterou a Lei nº 9.394/96 nos incisos I e IV do art. 4º, assegurando a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, incluindo o ensino médio nessa organização e o seu acesso público e gratuito para todos os que não o concluíram na idade própria.

Estas são questões que interferem na melhoria da distribuição de renda e nos processos de trabalho, saúde e educação em geral, assim como contribui para a perpetuação da desigualdade e exclusão social. Segundo Silva (2014, p.150),

O Censo Demográfico (IBGE, 2010) mostrou que o Brasil possui um total de 10.357.874 de jovens que compõem a população de 15 a 17 anos. Se tomarmos esse contingente populacional como referência, considerando as matrículas pelas etapas da educação básica, veremos que pouco mais de 3 milhões de jovens dessa faixa etária encontram-se matriculados ainda no Ensino Fundamental. Aproximadamente seis milhões estão no Ensino Médio. Próximo a um milhão encontra-se, ainda, totalmente fora da escola. Olhando para dados mais distantes vemos que em 1991 eram 3.772.330 pessoas matriculadas no Ensino Médio; em 2013 são 8.312.815. A maior expansão da matrícula ocorreu entre 1991 e 2001 (de 3.772.698 para 8.398.008). De lá para cá tivemos um ápice de matrículas em 2004 (9.169.357) e decréscimo com algumas variações para mais ou para menos nos anos seguintes.

Um levantamento realizado pelo Movimento Todos pela Educação com dados da Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios mostra que, em 2014, um total de 61.702 crianças e jovens de 4 a 17 anos estava fora da escola no Espírito Santo. Os dados indicam ainda que o maior problema está no ensino médio, período em que, do total do número de jovens de 15 a 17 anos, 79,4% estavam na sala de aula. Na educação infantil (4 e 5 anos), esse índice é de 92,4% e, no ensino fundamental (6 a 14 anos), é de 97,3%.

A problemática que envolve o ensino médio não se reduz ao acesso à escola, pois a permanência bem-sucedida no processo de educação de nível médio ainda é um desafio. A partir do Censo da Educação Básica 2012, têm-se os seguintes dados que constam na tabela:

TABELA 1 – MOVIMENTO E RENDIMENTO NO ENSINO MÉDIO NO ESPÍRITO SANTO - 2012.

INDICADOR	QUANTIDADE	%
Matrícula Total	109.698	100%
Aprovação	78.673	71,71%
Reprovação	21.519	19,62%
Abandono	9.056	8,67%

Fonte: Inep/Censo da Educação Básica.

Como podemos observar, as perdas representadas por abandono escolar e reprovação somam 31.025 alunos (28,29%) que devem ser foco de muita atenção. A evasão é um sério problema no ensino médio e perdura ao longo da história.

No Estado do Espírito Santo, em relação à Região Sudeste e ao Brasil, 83,3% da população de 15 a 17 anos está matriculada em escolas, enquanto a Região Sudeste registra uma margem de destaque nesse comparativo de 85,3%, ou seja, superior à média brasileira. O Espírito Santo atinge a marca de 82,3% de jovens matriculados nas escolas, índice inferior tanto em comparação ao atingido pelo Brasil quanto pela Região Sudeste, conforme apresentado na tabela abaixo:

TABELA 2 – PORCENTAGEM DE JOVENS ENTRE 15 E 17 ANOS NA ESCOLA ANO 2013

LOCALIDADE	PORCENTAGEM
Brasil	83,3%
Região Sudeste	85,3%
Espírito Santo	82,3%

Fonte: Censo Escolar de 2013.

Diante dessa evidência, voltamo-nos para as leis que subsidiam a permanência dos jovens em nosso Estado e em nosso país. Universalizar o ensino médio pressupõe ações que visem à inclusão de todos no processo educativo com garantia de acesso, permanência e conclusão de estudos com bom desempenho. Assim também preconiza o respeito e o atendimento à diversidade socioeconômica cultural, de gênero, étnica, racial e de acessibilidade, promovendo igualdade de direitos e o desenvolvimento da gestão democrática (KUENZER, 2010).

A universalização do ensino médio está disposta pela referida Lei, sobretudo com relação aos jovens de 15 a 17 anos, em seu art. 5º, ao garantir o acesso à educação básica obrigatória, considerada direito público subjetivo. Esse direito é reforçado na Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, nos artigos 3º e 5º, que definem o ensino médio como um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos, baseado na formação integral do estudante; no trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente.

Ainda sob o mesmo respaldo legal, intenciona-se a educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; com indissociabilidade entre educação e prática social, considerando a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; e a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, como base da proposta e do desenvolvimento curricular, dentre outros. Atualmente, com a Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, o Plano Nacional de Educação se detém na Meta 3 a tratar especificamente do ensino médio:

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

3.11) redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos (as) alunos (as).

Para tanto, é preciso acompanhar as políticas que favorecerão essa expansão.

1.2.1 Trajetória histórica do ensino médio no Brasil

Buscar sustentação para nossas ideias nos meandros da história imprime uma clara intenção de racionalizar a realidade vivida pelos fundamentos e proposições históricos. Podemos, portanto, considerar a visão de Ciavatta (2009, p. 17) a esse respeito:

O presente é concebido como o momento de um processo histórico não concluído, aberto, suscetível de ser potencializado em sua própria objetividade, à qual pertencem as práticas sociais com capacidade de imprimir direção aos processos sociais.

Atualmente, a escolaridade obrigatória pressupõe direitos sociais e deveres por parte do Estado, da família e da sociedade, conforme assegurado pelo art. 5º da LDB. Entende-se que é direito de qualquer cidadão, grupo ou instituição que o representa, acionar o Poder Público para exigir o acesso ao ensino fundamental e médio obrigatório, em caso de falta, omissão ou negligência.

É dever do Poder Público recensear a população em idade escolar não matriculada, fazer-lhes a chamada pública e zelar, juntamente com os pais ou responsáveis, pela frequência à escola. Assim como é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos filhos no ensino fundamental e assegurá-la até o final do ensino médio. Cury (2002, p.171-172) argumenta a respeito do que diz a LDB sobre a educação básica:

A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que a educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o Ensino Médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes. A educação básica torna-se, dentro do art. 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada. E tal o é por ser indispensável, como direito social, a participação ativa e crítica do sujeito, dos grupos a que ele pertença, na definição de uma sociedade justa e democrática.

De acordo com Krawczyk (2009), alguns aspectos sobre a função desse nível de ensino trazem estigmas por meio de características que marcaram sua história como um lugar de passagem e de preparação para o vestibular.

Não obstante, esses estigmas não traduzem a concepção de educação básica. Podemos dizer que avanços aconteceram no século XXI, se os confrontamos com o nosso passado de quase 300 anos de colonização, com maioria da população analfabeta. Durante o Império, era ofertado o ensino primário, médio e superior somente à Corte; nas províncias a única oferta era o ensino primário. Dessa maneira, os alunos das classes populares não tinham acesso às escolas secundárias. Entre 1870 e 1884, o ensino médio foi caracterizado como desqualificado, desordenado e parcelado, quase exclusivo da iniciativa particular (TARTAGLIA, 2014).

Na Primeira República, período compreendido entre 1889 e 1929, o nível médio de ensino foi marcado por um cenário caracterizado por instituições incipientes, ainda atreladas aos interesses dos latifúndios. Dessa forma, não havia como estabelecer um sistema educacional sólido.

Com a Constituição de 1891, mudanças de ordem política e social¹⁰ de grande relevância acabam por contribuir também com mudanças na esfera educacional. Esse período foi marcado por um ensino seletivo com diferentes intencionalidades. Socialmente, o propósito era atender às classes privilegiadas. Pedagogicamente, a intenção era criar escolas com classes preparatórias. Profissionalmente, intentava-se habilitar ocupações de nível superior, o que permitiu à iniciativa privada o livre exercício de diversas profissões. Conforme Moraes (2013, p. 9 e 10),

¹⁰ As mais significativas mudanças de ordem política e social foram a separação entre Igreja e Estado, o que laiciza a sociedade e a educação; instituição do governo federativo; eliminação do voto censitário e instituição do voto masculino entre os alfabetizados.

Os alunos provenientes da escola primária popular não tinham, também, acesso às escolas secundárias. Aqui, a expressão educação “popular” se definiu em oposição ao ensino de tipo secundário. Esse ensino e a sua continuação natural nas escolas superiores apareciam como a educação seletiva. Tudo o mais —o ensino público elementar e as poucas escolas de preparação profissional — viriam a constituir o ensino do “povo”. Durante toda a primeira República, portanto, houve uma nítida separação entre o ensino popular, constituído pelas escolas primárias, pelo ensino normal e pelo profissional, e a educação das elites, com as melhores escolas primárias, os ginásios e as escolas superiores.

Diversas reformas educacionais foram propostas com a preocupação de organizar a oferta escolar, mas de pequeno alcance. A primeira delas, nomeada Reforma Benjamim Constant, intentou transformar o ensino não apenas preparatório, mas em formador de alunos para os cursos de nível superior.

Para marcar ainda mais a dualidade de oferta do ensino, eram aplicados exames de madureza¹¹ ao final do secundário, para, assim, impedir a chegada das massas aos cursos superiores, destinados a formar os quadros dirigentes. Como afirma Nagle (1974, p. 155 - 156),

A correspondência oficial deixa visíveis alguns aspectos relevantes da escola secundária. O primeiro diz respeito ao propedêutico e preparatório ao ensino superior, destinado ‘a formar os quadros dirigentes recrutados em certas camadas da população’, satisfeitas com o ‘padrão de ensino e cultura’ transmitido, o qual poderia facilitar ‘suas pretensões de dominação’ e ‘fornecer alguns requisitos para exercerem as altas funções a que se julgavam destinadas’. O segundo, indissociável do primeiro, refere-se à introdução, pela reforma republicana, do exame de madureza da seriação obrigatória no ensino secundário como tentativa de corrigir o ‘desvio’ de sua ‘função própria’, isto é, formativa, de impedir a realização dos ‘exames preparatórios’ herdados do Império, o que visava também a garantir a qualidade dos cursos superiores.

Em 1911 se instituem os exames de admissão que, em 1915, passaram a se chamar exames vestibulares para admissão ao ensino superior. Tais exames visavam a atribuir o caráter formativo à escola secundária e garantir o padrão de qualidade no ensino superior. O ginásio, como era chamado, apresentava-se “[...] profundamente seletivo e predominantemente masculino, os pobres e as mulheres raramente tinham acesso a esse tipo de ensino” (ANTUNHA, 1976, p.65).

¹¹ Nome do curso de educação de jovens e adultos — também do exame final de aprovação do curso — que ministrava disciplinas dos antigos ginásio e colegial, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961. Fixava em 16 e 19 anos as idades mínimas para o início dos cursos, respectivamente, de Madureza Ginásial e de Madureza Colegial. Exigia, porém, um prazo de dois a três anos para a sua conclusão em cada ciclo, exigência essa abolida posteriormente pelo Decreto-Lei nº 709/69. Isso ocorreu porque a clientela dos exames de madureza era formada, na sua maioria, de autodidatas que tentavam suprir a formação escolar dentro de suas próprias condições de vida e de trabalho. Para essas pessoas somente o exame interessava (MENEZES, 2002).

Observamos que os mecanismos de avaliação para selecionar e segregar a oferta de ensino não é uma prática apenas contemporânea, pois existiam já no início do século XX, certamente sobre outra base política e ideológica.

Os anos que compreenderam a década de 30 foram marcados pelo Estado Novo e as Leis Orgânicas do Ensino. Nesse período, o ensino secundário e outros ramos do ensino médio passaram a ser entendidos como redes escolares próprias e sujeitas à jurisdição de diferentes órgãos da Administração Central. Isso porque, no Governo Vargas, havia o reforço do Poder Central, e o Ministério da Justiça em Negócios do Interior era o órgão responsável por supervisionar a educação e a saúde pública, além de ordenar “[...] as relações entre o capital e o trabalho, conforme modelo corporativista de integração do trabalho ao capital” (CUNHA, 1980, p. 211).

Em 1931, foi regulamentada a Reforma do Ensino Secundário, apoiando-se no ideário que desestimulava o caráter preparatório para o ensino superior e colocava como fundamento a formação de indivíduos capazes de tomar decisões. Para tanto, havia currículos diferentes: o clássico e o científico. Nesse período, também foram criadas escolas profissionais. Segundo Moraes (2013, p. 13 - 14),

A reforma Francisco Campos veio reforçar as barreiras existentes entre os diferentes tipos de ensino pós-primário. Constituíam esse ensino, como se viu, além das escolas secundárias, as escolas profissionais para formação de quadros intermediários do comércio (a reforma só tratou do ensino comercial) e da indústria, além do magistério primário, não articulados com o secundário nem com o superior, conseqüentemente. Apenas o curso secundário preparava para os exames vestibulares e, sem o certificado de conclusão desse curso, nenhum estudante poderia candidatar-se aos exames. O exame de admissão ao ensino secundário, instituído pela reforma federal de 1925, foi mantido pela de 1931, agravando o caráter seletivo dessa modalidade de ensino. Visando a aumentar o controle do poder central sobre o ensino secundário, a reforma determinava que os programas e métodos de ensino seriam expedidos pelo Ministério da Educação e revistos a cada três anos.

Surgia, assim, no cenário educacional brasileiro, uma escola de nível médio voltada para o ensino preparatório para os vestibulares, contemplando um acervo de conteúdos e conhecimentos necessários a um processo de concorrência por vagas no ensino superior, da mesma forma que há tantas na atualidade.

Esse período da história, é marcado por uma expressiva dualidade identitária do ensino médio que perdura até os dias de hoje e que se refere ao papel e função desse nível de ensino para o jovem e para a sociedade.

No período da Segunda República, compreendido entre 1930 e 1936, a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção foi marcada pela necessidade de mão de obra especializada e, para tal, a educação despontava como solução. Foram, então, criadas escolas secundárias e escolas profissionais.

O acesso e a permanência de alunos nas escolas brasileiras retratam a desafio social e político do Brasil ao longo de toda a sua história. Os fatos históricos narrados remetem à reflexão de Ferreira (2011, p. 91) que nos permite repensar que, para

[...] garantir o ensino médio no Brasil sob a perspectiva de uma expansão democrática com qualidade torna-se um desafio político de difícil enfrentamento, tanto do ponto de vista de seus sujeitos que, sendo jovens, guardam uma particularidade geracional e, conseqüentemente, cultural; quanto ao fato de a oferta dessa etapa de ensino ser de responsabilidade direta dos estados regionais. Ademais, a complexidade aumenta quando remetemos aos problemas históricos vividos pelo ensino médio ao longo de sua constituição, cujo crescimento, na década de 1970, deu-se predominantemente com matrículas no ensino noturno, indicando que os jovens em busca da escola são trabalhadores. Ou seja, as escolas de ensino médio são ocupadas, sobretudo, por trabalhadores ou por aqueles que procuram emprego.

O desafio de oportunizar o acesso e garantir a permanência dos jovens no ensino médio continua sendo uma questão a ser resolvida pela sociedade brasileira. O alto índice de evasão e o número de jovens em idade entre 15 e 17 anos não matriculados permitem afirmar que muitas das mudanças introduzidas, reformas educacionais e políticas implantadas nos últimos anos no ensino médio não chegaram à sala de aula. Ferreira (2011, p.510) nos lembra que,

Com a promulgação da LDB/1996, o ensino médio assumiu a condição de uma etapa da educação básica, a terceira e última, com a responsabilidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para prosseguimento dos estudos; dar uma preparação básica para o trabalho e para a cidadania, com desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, aliando teoria e prática. De acordo com Cury (2002), do ponto de vista legal, o ensino médio não é nem porta para o ensino superior e nem chave para o mercado de trabalho, embora seja requisito tanto para a graduação superior quanto para a profissionalização técnica.

Assim também Krawczyk (2011) defende a ideia que

A inclusão do ensino médio no âmbito da educação básica e o seu caráter progressivamente obrigatório demonstram o reconhecimento da importância política e social que ele possui. Trata-se de uma demanda crescente de escolarização diante da desvalorização dos diplomas em virtude da expansão do ensino e da necessidade de competir no exíguo mercado laboral, bem como de socializar a população em uma nova lógica do mundo do trabalho. (KRAWCZYK, 2011, p.754)

Segundo Ferreira (2011), Cury (2002) e Krawczyk (2011), o ensino médio representa apenas os três ou quatro últimos anos da educação básica, mas talvez os mais controversos. Esse fato traz dificuldades no momento de definir políticas para essa etapa da escolarização.

Quanto à inserção dos exames de avaliação em larga escala na educação básica, as primeiras experiências foram registradas em 1988. Entretanto, foi na década de 90 que a avaliação em larga escala se desdobrou em múltiplas modalidades. Na educação básica, a referida avaliação intitulada Saeb, de cunho amostral, focava competências em leitura e Matemática. Apenas em 1998, cria-se um outro instrumento, agora instituído com o objetivo de verificar o comportamento de saída do ensino médio. Assim, o Enem é instituído no Brasil.

Em 2009, extrapola-se o objetivo de avaliar o conhecimento dos concluintes do ensino médio, e o Enem passa a subsidiar a engrenagem organizada nacionalmente para o ingresso no ensino superior, substituindo, em muitos casos, a prática do vestibular como forma de seleção para o ingresso no ensino superior (WERLE, 2011, p. 776).

Há muito ainda por fazer quanto às práticas pedagógicas nas escolas que ofertam ensino médio. Não basta ofertar; é preciso considerar que, pela unificação jurídica do sistema de ensino brasileiro, não se respeita a grande diferença social existente entre os alunos que frequentam a mesma escola em turnos diferentes, o que torna mais evidente a desigualdade real entre as oportunidades educacionais. Kuenzer (2009, p. 35) argumenta que

A democratização do ensino médio não se encerra na ampliação de vagas: ela exige espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos e, principalmente, professores concursados e capacitados. Sem essas condições, discutir um novo modelo, pura e simplesmente, não tem sentido.

Para além desta discussão, ainda temos que refletir sobre a condição atual do trabalho docente exercido nas escolas de ensino médio, onde os professores geralmente lecionam durante o dia e, em muitos casos, à noite, já estão no seu terceiro turno de trabalho diário. Cansados, enfrentam turmas numerosas e heterogêneas, dificuldades de aprendizagem e, com isso, o rendimento de suas aulas é comprometido.

Mas esses não são os únicos desafios engendrados a esta etapa de ensino. Avançar na garantia de direito igualitário na escola pública, laica e com qualidade socialmente referenciada, sob responsabilidade do Estado, a quem cabe o financiamento, também referenda uma importante e atual inquietação. Kuenzer (2009, p. 16), ao tratar desses desafios, alerta que

A escola pública de Ensino Médio só será efetivamente democrática quando seu projeto pedagógico, sem pretender ingenuamente ser compensatório, propiciar as necessárias mediações para que os menos favorecidos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades com relação à participação na produção científica, tecnológica e cultural.

Pensar a formação parte da premissa de se superar exclusivamente os conteúdos para acessar ao ensino superior por meio do vestibular, do Enem ou na instrumentalização para o mercado de trabalho. Permeia a necessidade de romper e superar a estrutura política educacional moldada a partir de um viés centrado nos resultados.

Sob amparo legal, a escola de ensino médio deve fornecer ao aluno condições para a sua formação humana integral, com acesso a uma base comum nacional e a uma parte diversificada, o que inclui as características regionais da sociedade, da cultura, da economia e do cotidiano do aluno.

No entanto, escolas de ensino médio, criadas ontem ou hoje, não caracterizam o universo juvenil que atrai e sensibiliza o jovem a se sentir parte daquele espaço criado e estruturado para o atendimento aos alunos. Como atesta Carrano (2010, p. 145),

As escolas públicas de ensino médio, em sua maioria, são pouco atraentes, não estimulam a imaginação criadora e oferecem pouco espaço para novas experiências, sociabilidades, solidariedades, debates públicos, atividades culturais e informativas ou passeios que ampliem os territórios de conhecimento.

Potencializar as escolas públicas do ensino médio para a oferta de possibilidades e condições adequadas do exercício docente requer políticas públicas eficazes. Assim, a promoção e a permanência dos alunos, bem como a diminuição da evasão e da repetência poderão ser garantidas, permitindo aos professores enxergar seus alunos e considerar a diversidade na construção significativa de conhecimentos.

É fato que a juventude atual e o mundo do trabalho requerem formação continuada para os professores que atuam em escolas de ensino médio. Exemplo disso é que, para adentrar o universo juvenil, os professores precisam compreendê-lo, pois, ao participar ativamente da vida dos jovens estudantes, interferem nas suas decisões, no que se refere às escolhas profissionais.

Krawczyk (2009), assim como Kuenzer (2010), defende a necessidade de docentes com formação adequada para o trabalho com jovens, de novas tecnologias educacionais no contexto escolar e de revisão do papel social das escolas de nível médio em frente às relações

estabelecidas entre jovens alunos e professores. Diante dessas proposições, cabe-nos direcionar o olhar para a situação atual em que se encontram professores, alunos e escolas de ensino médio no Estado do Espírito Santo.

1.2.2 O ensino médio no Espírito Santo

O Estado do Espírito Santo ocupa uma área de 46.184,1km², com 76,25 hab/km² de densidade demográfica e possui hoje um total de 78 municípios. Localizado na porção oriental da Região Sudeste, limita-se ao norte com o Estado da Bahia, a leste com o Oceano Atlântico, ao sul com o Rio de Janeiro e a oeste com Minas Gerais.

Seu território compreende duas regiões naturais distintas: o litoral, que se estende por 400km, e o planalto. Ao longo da costa atlântica, encontra-se uma faixa de planície que representa 40% da área do Estado e, à medida que se penetra em direção ao interior, o planalto dá origem a uma região serrana. Região esta onde fica localizado o município de Santa Maria de Jetibá, onde se encontra a Escola X, lócus desta pesquisa.

Em 2015, no Espírito Santo, as escolas e o número de alunos estavam assim distribuídos (Tabela 3) :

TABELA 3 – NÚMERO DE ESCOLAS E ALUNOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO NO ESPÍRITO SANTO

NÚMERO DE ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO	
Urbana	252
Rural	28
Total	280
NÚMERO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	
Urbana	118.897
Rural	3.397
Total	122.294

Fonte: www.educacao.es.gov.br

Visualizamos nessa tabela uma acentuada diferença no número de escolas e alunos oriundos do meio rural e urbano. O cenário educacional predominante no espaço urbano tende à necessidade de se ter modelo de ensino médio que dialogue com as diferentes demandas dos jovens e inclua também a preparação para o mundo do trabalho.

Dados da PNAD,¹² relativos ao ano de 2013, informam que o Estado do Espírito Santo possuía uma população estimada de 3.885.049 habitantes e, para o ano de 2024, a previsão é de 4.288.849 habitantes.¹³

Nessa população, encontra-se o registro de muitos jovens espírito-santenses que compõem um grupo de pessoas na escola ou fora dela. Em um comparativo, segundo o IBGE 2013, a porcentagem de jovens de 15 a 17 anos matriculados no ensino médio no Brasil é de 54,4%, constando desse total que 62,8% se concentram na Região Sudeste e 56,7% estão no Espírito Santo.

Esses dados mostram que o Espírito Santo se encontra um pouco acima da média nacional, mas em situação inferior à Região Sudeste, distanciando-se da meta prevista e almejada no PNE (2014-2024) que é de 100%. Diante desses dados, o Espírito Santo precisa avançar efetivamente rumo à universalização do ensino.

O acesso à escola não é a única problemática que envolve o ensino médio, pois a permanência dos jovens no processo de educação de nível médio ainda é um desafio. A partir dos dados do Censo da Educação Básica 2012, tem-se o registro de que, na matrícula inicial, há 109.698 jovens. Desse número, 78.673 foram aprovados, o que significa 71,71% dos estudantes, enquanto 21.519 jovens foram reprovados, representando 19,62%, e o número de abandono totaliza 9.056 jovens fora das escolas, uma representatividade de 8,67%.

Consideram-se, portanto, perdas significativas representadas por abandono escolar e reprovação, somando 31.025 alunos, ou seja, 28,29% do total de matrícula inicial no ano de 2012, segundo o Inep por meio do Censo da Educação Básica.

Em Santa Maria de Jetibá/ES, município que sedia esta pesquisa, a universalização do atendimento e garantia de permanência dos estudantes nessa etapa de ensino permanecem como grandes desafios, uma vez que o ensino médio enfrenta o problema da reduzida cobertura de acesso e de permanência dos estudantes. Especificamente no que se refere à permanência, no contexto em que esta pesquisa se realiza, essa problemática se acentua

¹² A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) é uma pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em uma amostra de domicílios brasileiros que, por ter propósitos múltiplos, investiga diversas características socioeconômicas da sociedade, como população, educação, trabalho, rendimento, habitação, previdência social, migração, saúde, nutrição etc., entre outros temas que são incluídos na pesquisa de acordo com as necessidades de informação para o Brasil.

¹³ O levantamento foi publicado no Diário Oficial da União e a data de referência usada é 1º de julho de 2014.

devido à inserção precoce dos estudantes no mercado de trabalho, conforme afirma Dettmann (2014, p. 47):

Atualmente, apesar de ter avanços na escolarização dos descendentes de pomeranos em dar continuidade aos estudos, inclusive com alguns alunos ingressando no Ensino Superior, essa questão continua sendo uma preocupação por parte dos órgãos governamentais, e muitos alunos somente terminam o 9º ano através da influência do Conselho Tutelar e da Promotoria Pública, e os que concluem não ingressam no Ensino Médio e nem se preocupam em ingressar no Ensino Superior. Basta-lhes alcançar um vínculo de trabalho.

Essas constatações e dispositivos se refletem na construção dos currículos que norteiam as práticas pedagógicas das inúmeras realidades escolares neste Estado. A partir dos subsídios teóricos e metodológicos propostos nos documentos nacionais, que são os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (1999), encontra-se organizado o Currículo da Educação Básica do Espírito Santo.

Segundo a Sedu (2009, p.13), “[...] a elaboração do novo currículo tem como foco inovador a definição do Currículo Básico Comum para cada disciplina da Educação Básica”. Esse documento, além de se basear nas orientações nacionais, foi construído a partir da parceria de inúmeros colaboradores, estudiosos e especialistas de cada área de conhecimento.

Os principais eixos que fundamentam o CBC são a ciência, a cultura e o trabalho. Além das áreas de conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Linguagem e Códigos), dos componentes curriculares comuns e da parte diversificada, são abordados, transversalmente, temas que, por sua natureza, são interdisciplinares e se constituem importantes abordagens de responsabilidade social no cotidiano escolar.

São temas propostos pelo CBC: Educação das relações étnico-raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, Questão indígena, Educação Ambiental, Ética, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo, Pluralidade Cultural. Para reforçar os temas sugeridos, a Sedu parte do pressuposto de que o novo currículo tem como princípio a valorização da vida em todas as suas dimensões, garantindo ao aluno o direito de aprender.

Em relação à formação técnica do aluno de ensino médio, algumas iniciativas têm sido adotadas pela Sedu, como: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional de Nível Médio,

Convênio com o Ifes nas unidades de Cachoeiro de Itapemirim e São Mateus¹⁴ e Bolsa Sedu.¹⁵ Quanto aos Programas e Projetos Estaduais para o Ensino Médio, destacam-se: Programa Mais Tempo na Escola, Programa Leia Espírito Santo, Projeto Cultura na Escola, Projeto Esporte na Escola, Projeto Ciência na Escola, Proemi, Pnem, Pré-Enem, Paebes Tri, Escola Viva e Jovem do Futuro.

Processualmente, duas ações provenientes do Governo Federal foram articuladas para condução do redesenho curricular em desenvolvimento nas escolas: o Programa Ensino Médio Inovador (Proemi) e a Formação Continuada de professores do Ensino Médio (Pnem).

O Proemi se caracteriza como a estratégia do Governo Federal para induzir as escolas à elaboração do redesenho dos currículos do ensino médio para a oferta de educação de qualidade com foco na formação humana integral. Nesse sentido, buscou-se materializar as DCNEMs (Resolução CEB/CNE no 2, de 30 de janeiro de 2012) na elaboração do redesenho curricular mediante a perspectiva da integração curricular e promoção das dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

Especificamente quanto ao Enem, a Sedu oportuniza, em seu *site*, um campo denominado Espaço Enem, onde professores e alunos têm acesso aos conteúdos multimídia estruturados de acordo com os objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência do Enem por área de conhecimento, objetivando o enriquecimento dos estudos, na sala de aula ou de forma autônoma.

Além dessa ação, a Sedu também oportuniza aos alunos do 3º ano do ensino médio cursar o Pré-Enem, custeando a contratação de professores para atuar no contraturno na intensificação dos estudos voltados para o exame em questão.

Falar do Enem requer um entendimento de que esse exame se materializa a partir dos fundamentos que regem as avaliações em larga escala utilizadas no nosso país. Com base nessa necessidade, propomo-nos, agora, discutir essa relação.

¹⁴ Na Unidade do Ifes de Cachoeiro de Itapemirim são ofertados, conforme convênio estabelecido com a Sedu, os cursos técnicos de nível médio de Eletromecânica, Mineração e Informática e, em São Mateus, os cursos Técnico Integrado em Mecânica, Técnico Integrado em Eletrotécnica, Técnico em Mecânica e Técnico em Eletrotécnica.

¹⁵ A Bolsa Sedu corresponde a uma oferta de bolsa em cursos técnicos de instituições privadas.

1.3 AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO AVALIADOR

Grande parte dos autores que fazem uso da expressão Estado Avaliador explicam as mudanças na legislação em relação às funções do Estado diante do neoliberalismo econômico e político (AFONSO, 2009; NEAVE, 1990; BALL, 2004).

A política da avaliação em larga escala, instituída no Brasil, surgiu da necessidade de diagnosticar, de modo permanente e contínuo, o desempenho dos alunos matriculados em diferentes áreas do conhecimento e níveis de escolaridade. Tem a finalidade de oferecer aos gestores das diversas instâncias as informações necessárias para a orientação das políticas educacionais e à sociedade em geral uma medida da qualidade da educação ofertada.

Essa política é proveniente de um embasamento histórico e legal que, ao longo dos tempos, configurara a necessidade de acompanhamento e constatação do alcance das metas traçadas pelos inúmeros programas que, muitas vezes, consistem em políticas de governo e não em política de Estado, principalmente no ensino médio.

Com vistas à centralidade da avaliação nas políticas atuais, analisamos alguns marcos teóricos, legais e conceituais que possibilitam compreender a avaliação, uma vez que tais ideias tendem a se constituir e materializar na realidade escolar. Isso traz influências para a construção de uma concepção de avaliação como ação política. Dentre esses marcos legais, destacamos o Plano Nacional de Educação.

Segundo Fernandes (2014), com o PNE (2014-2024) como política educacional, voltada à inclusão e ao desenvolvimento social, considerou-se a necessidade de ampliar o acesso a todas às etapas da educação básica e garantir padrões de qualidade social ao ensino público brasileiro.

Os Estados e Municípios tiveram que elaborar seus planos até o ano de 2015. O MEC, por meio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, apoiou os diferentes entes federativos no desafio de alinhar os planos municipais e estaduais ao PNE. Além de, também, orientar as ações a serem realizadas no planejamento e determinar diretrizes, metas e estratégias para a política educacional.

A elaboração dos documentos contou com o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, do Conselho Nacional de Secretários de Educação, da União dos Conselhos Municipais de Educação, do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação e do Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2014).

As perspectivas para o futuro dos jovens, documentadas no PNE, priorizam a universalização do ensino médio, a ampliação das universidades por meio do aumento das modalidades de financiamento estudantil e da concessão de bolsas. Também dão primazia à utilização das avaliações em larga escala para a condução das políticas, pois o maior número de metas do PNE é voltado para avaliação. Para tanto, o PNE definiu acerca do Enem a meta 3.6 que assim determina:

Universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a Educação Básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à Educação superior (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2014, acesso em 13 dez. 2015).

Para compreendermos a importância desse exame em face ao que fica determinado no PNE, faz-se necessário o conhecimento da trajetória histórica e dos pressupostos que o fundamentam como instrumento do processo de avaliação em larga escala.

1.4 ENEM: SUA HISTÓRIA E SUAS PERSPECTIVAS ATUAIS

O Enem foi determinado e normatizado pela Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998. A responsabilidade da elaboração, aplicação e correção das provas cabe ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

A concepção do Enem está pautada nas orientações para a educação básica, estabelecidas pela LDB, DCN e PCN. Como um instrumento que sugere e propõe a reforma do ensino médio, o Enem se apresenta, gradativamente, como uma importante política de Estado, por agregar funções de ordem social e pedagógica e ser responsável pela centralidade e visibilidade do ensino médio no cenário educativo atual.

Convém recordar que, previamente ao Enem, foi implantado, em 1990, pelo MEC, o Sistema de Nacional de Avaliação da Educação Básica, com o intento de avaliar a qualidade do ensino

ofertado na Educação Básica e, por meio dos dados coletados, contribuir para o replanejamento das políticas públicas implantadas nesse nível de ensino. Com a reforma educacional dos anos 90, a Lei 9.394/96 instituiu a avaliação de sistemas de ensino.

Como defende Sacristán (1998, p.118), a avaliação do currículo é parte do seu processo de consolidação dentro de um sistema educacional e materializa-se, nos tempos atuais, em forma de exames e provas, propostos por instituições “[...] como deve ser a prática escolar, ainda que seja sob a forma de sugestões, avaliando essa prática do currículo através da inspeção ou por meio de uma avaliação externa dos alunos”.

O Enem incide, por sua vez, diretamente no nível médio com o propósito inicial de avaliar os concluintes e egressos dessa etapa de ensino e também a qualidade da educação básica no Brasil. Além disso, essa prova busca aferir “[...] o desenvolvimento das estruturas mentais do sujeito que, em contínua interação com a realidade, constrói seus conhecimentos [...]” (TORRES, 2007, p. 35), assim como intenta medir e quantificar “[...] as competências e habilidades básicas que teoricamente, são desenvolvidas, transformadas e aperfeiçoadas também por mediação da escola” (TORRES, 2007, p. 36).

As provas aplicadas no período de 1998 a 2008 foram pautadas em uma matriz que indica a associação entre conteúdos, competências e habilidades. A matriz definiu cinco competências expressas em 21 habilidades construídas ao longo da escolaridade básica, sem relação direta com os conteúdos do ensino médio (BRASIL, 2008, p.17).

Durante uma década, o Enem foi constituído por uma prova com questões objetivas elaboradas com abordagem de situações-problema contextualizadas e interdisciplinares, totalizando 63 questões de múltipla escolha, e por uma proposta de redação. Os valores de acertos eram atribuídos em notas a partir de uma escala de zero a cem pontos para cada uma das competências.

Ademais, idealizou-se o Enem conforme as orientações metodológicas divulgadas pelos PCNs (2000, p.121), os quais apontam a resolução de situações-problema como uma metodologia na qual os alunos “[...] aprendem a desenvolver estratégia de enfrentamento, planejando etapas, estabelecendo relações, verificando regularidades [...]”, desenvolvendo, assim, o espírito de pesquisa e de raciocínio, ampliando a autonomia e a capacidade de interpretação e argumentação.

As questões do Exame são situações-problema contextualizadas e estruturadas de tal forma a provocar momentaneamente um ‘conflito-cognitivo’ nos participantes que os

impulsiona a agir, pois precisam mobilizar conhecimentos anteriores construídos e reorganizá-los para enfrentar o desafio proposto pela situação (BRASIL, 2007, p.37).

A partir de 2009, o Enem foi agregando funções e se constituiu como uma modalidade dos processos de seleção para acesso em instituições de ensino superior, de maneira integral ou parcial. Além disso, incorporou a função do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) no processo de obtenção da certificação do ensino médio. Ramalho e Núñez (2009, p.8) apontam que, no contexto de mudanças no ensino médio, o Enem foi

[...] concebido, inicialmente, como um teste optativo e aplicado pela primeira vez em 1998. O Enem constrói sua trajetória marcada por contradições inerentes a uma nova e importante experiência, de grande proporção e de nível nacional, batendo recordes de inscrição e participação nos anos de 2009 e 2010. Tornou-se, portanto, o principal instrumento de avaliação da Implantação da Reforma nas escolas públicas e privadas, sinalizando para o MEC as diferenças entre redes e revelando as deficiências a serem superadas.

Por meio de informações divulgadas no portal do Inep e nos editais publicados pelo MEC, elencamos no APÊNDICE S desta pesquisa, algumas das mudanças ocorridas com o passar dos anos. Observamos, na trajetória histórica desse exame que, até o ano de 2008, o Enem era uma prova clássica constituída de questões interdisciplinares e de uma redação realizadas em um único dia. Constata-se ser esse um exame sem articulação direta com os conteúdos ministrados no ensino médio e sem a possibilidade de comparação das notas de um ano para outro.

No ano de 2009, o Enem foi reformulado e apresentou mudanças significativas nos aspectos social e pedagógico e, por isso, passou a ter a nomenclatura “novo Enem”. Quanto aos aspectos pedagógicos, a matriz de referência do novo Enem passa a explicitar os cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento. São eles: dominar diferentes linguagens; compreender fenômenos; enfrentar situações-problema; e construir argumentação e elaborar proposições solidárias.

Definem-se assim, para cada área de conhecimento, as competências e habilidades com um referencial de conteúdos divulgados pelo MEC, intitulados “objetos de conhecimento”. Para Silva (2008), mediante essa prova, o Estado interfere na educação e aponta para um modelo voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, indutor de uma ampla mudança no sistema educacional brasileiro. O mesmo autor afirma que

[...] a noção de competência é tomada como prescrição nuclear da organização curricular em decorrência da proximidade com a ideia de competição e competitividade. Nesse sentido, as justificativas da reorientação curricular são articuladas ao discurso das novas demandas de formação para o trabalho (SILVA, 2008, p. 27).

Assim, o Enem passa a ser organizado em torno de cinco qualificações gerais ou capacidades operativas articuladas, entendidas como competências. A interdisciplinaridade, a contextualização e a resolução de problemas constituem os pilares teóricos comuns aos documentos oficiais da reforma educacional e compõem a estrutura das 180 questões da prova. O MEC esclarece

Esta mudança em relação ao Exame aplicado até 2008 foi considerável, afinal, as poucas questões interdisciplinares da avaliação não eram articuladas diretamente com os conteúdos ministrados no Ensino Médio e o novo ENEM apresenta um referencial curricular, com isso, tende a reforçar a ideia de ensino interdisciplinar (MEC, 2012).

Como o Enem é uma prova pautada nos princípios da interdisciplinaridade, esta se estrutura a partir das cinco competências entendidas como “[...] modalidades estruturais da inteligência, ações e operações para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas” (INEP, 1999, p. 6) e 21 habilidades, “[...] definidas a partir das competências adquiridas e que se referem ao plano imediato do saber fazer, articulando-se por meio das ações e operações” (INEP, 1999, p. 7). No APÊNDICE D, constam os eixos cognitivos, as competências e as habilidades consideradas nesse exame nacional.

Nesse sentido, o Enem avalia o processo educativo em nível nacional, especialmente a abrangência das orientações curriculares no ensino, em diversos contextos educativos.. Conforme afirma Cunha (2005, p. 166), as mudanças que orientam a implantação da proposta curricular no ensino médio são

[...] geradas em órgãos da administração governamental encontram na escola, estruturas e práticas pedagógicas historicamente estabelecidas, criando uma teia institucional que filtra, interpreta e absorve, muitas vezes de forma fragmentária, as mudanças pretendidas.

Quanto aos aspectos sociais, interessa ao Inep o questionário socioeconômico, aplicado a todos os participantes, que resulta na elaboração do Relatório Pedagógico do Inep. Esse relatório permite “[...] contextualizar o desempenho em situações pessoais, familiares, de trajetória escolar, de condição econômica, de experiência de trabalho, nas percepções sobre a escola, nas crenças, nos valores e nas expectativas de futuro” (BRASIL, 2008, p.8).

Ademais, as informações relativas ao desempenho dos participantes possibilitam às políticas públicas o acesso a informações consideráveis acerca do público-alvo, em sua maioria, jovens do ensino médio. Entendemos, portanto que, para o Inep, os resultados apurados a partir da realização da prova não é o único dado significativo.

Nos últimos anos, o Enem além de ser instrumento de aferição da qualidade das escolas de ensino médio, passou a ser a principal porta de entrada para o ensino superior no Brasil, atraiu a atenção da sociedade e gerou grande interesse público pela divulgação de dados do exame. Dentre as mais importantes atribuições do exame, estão: requisito para o Sisu e critério para distribuição das bolsas do Prouni; requisito para solicitação do Fies e para o Pronatec; critério de seleção para o Ciência sem Fronteiras; certificação de ensino médio para maiores de 18 anos.

Percebe-se, nessas atribuições, que muitas delas têm o propósito de democratizar o ensino superior e viabilizar o acesso igualitário aos jovens de diferentes classes sociais. Um dos entraves para muitos alunos da rede estadual de ensino ainda são os vestibulares complexos e seletivos baseados num arcabouço conteudista e, muitas vezes, não alcançados pelo currículo da escola pública. Ciavatta (1995) apresenta uma ideia a esse respeito:

O vestibular é necessário não no sentido de ser condição intrínseca ao acesso ao ensino superior, mas no sentido de uma construção histórica imposta pela sociedade em que vivemos, como prática de seletividade social. A democratização das oportunidades educacionais se relaciona com a democratização dos demais setores da vida social. No entanto, o que se observa, no momento atual, é, primeiro, a preocupação das instituições em preencher todas as vagas, principalmente as que estão em instituições privadas. Segundo, mantém-se viva a tendência a aperfeiçoar ainda mais os mecanismos de seleção, de introduzir fórmulas inovadoras e promover, certamente, uma reelitização do ensino superior (CIAVATTA, 1995, p. 22).

Enquanto a apropriação do Enem como exame de acesso ao ensino superior cresce em abrangência, os problemas do ensino médio persistem. Essa aparente incoerência é analisada por Freitas (2013, p. 132) que nos diz:

A questão é que avaliar é diferente de selecionar. Esta confusão é prejudicial para um Exame que se propõe avaliar o ensino médio. Os exames têm de ser usados para aquilo que foram concebidos. O Enem é um exame de larga escala e deveria ser uma fonte de informações para que se avaliassem as políticas públicas do ensino médio no Brasil, mas se tornou um instrumento de seleção.

Ademais, além de avaliar o nível de aprendizado dos alunos ao final do ensino médio e servir como instrumento de entrada no ensino superior, o Enem assume um importante papel em relação ao currículo nessa etapa escolar, pois anuncia que, ao final da educação básica, o

aluno deve estar preparado para ter uma participação ativa e crítica na sociedade e ser inserido no mundo do trabalho.

CAPÍTULO 2

TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO: CONFIGURAÇÕES ATUAIS

Sou professor e não quero deixar de ser. Mas são tantos os desafios dessa profissão... O fato de sermos nós os responsáveis por todas as outras profissões que requerem educação formal deveria tornar mais fácil o exercício da nossa. Penso assim... (PROFESSOR C)

O dizer desse professor direciona este capítulo, no qual apontaremos algumas características dos sujeitos do ensino médio e do trabalho docente desenvolvido. Buscamos, ainda, investigar os impactos do Enem na dinâmica do trabalho docente em uma escola da rede pública estadual do Espírito Santo e analisar as políticas de formação dos professores do ensino médio. Para tanto, investimos nossos esforços em discutir o trabalho docente com um olhar voltado para a realidade do Estado do Espírito Santo.

2.1 SUJEITOS DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO: O DOCENTE E O DISCENTE

A partir da concepção de Touraine (2006, p. 32) de que “[...] sujeito é um ser que pensa, é o indivíduo que encontra o sentido em si mesmo”, tratamos agora de voltar nosso olhar para aqueles que constituem o cerne da escola: o professor e o aluno; entendidos nessa instância como sujeitos pensantes e atuantes no meio do qual fazem parte. Touraine (2006) sugere um novo padrão de conhecimentos e um novo paradigma educacional, centrado na noção de sujeito, dos quais nos apropriamos nesta pesquisa. Assim, define que

[...] o sujeito em sua resistência ao mundo impessoal do consumo, ou da violência e da guerra; o sujeito nunca se idêntica totalmente consigo mesmo e continua situado na ordem dos direitos e dos deveres, na ordem da moralidade e não na ordem da experiência (TOURAINÉ, 2006, p. 33).

Para caracterizar os sujeitos do ensino médio, há de se considerar que essa etapa de ensino está vinculada ao contexto da modernidade. Touraine (2006, p.30) afirma que o “[...] ser humano é, na modernidade, indivíduo, sujeito e ator”. Pensando nessa contribuição, valorizamos a ideia de que aluno e professor são

[...] homens que precisam voltar-se para si mesmo e descobrir o sujeito. Este sujeito que encarna o universal, a natureza e mesmo o divino. Este sujeito precisa dar o salto para ator, isto é, saltar para fora de si mesmo. Quanto mais o sujeito penetra no indivíduo, mais ele torna-se livre (TOURAINÉ, 2002, p. 256-258).

A seguir, definimos os sujeitos do ensino médio a partir de suas características, potencialidades e limitações em frente às especificidades dessa etapa de ensino.

2 1.1 O jovem do ensino médio

O jovem em questão não é sujeito desta pesquisa, porém não é possível realizá-la se desconsiderarmos aspectos significativos desse protagonista do nível de ensino pesquisado.

As juventudes,¹⁶ na perspectiva do ensino médio, apontam para uma centralidade dos jovens estudantes como sujeitos do processo educativo. Entretanto, há uma tensão no universo escolar, porque são jovens que entram na instituição e passam a ser compreendidos como alunos, com necessidade de aceitar as regras e o modelo institucional vigente. Alunos do ensino médio não são vistos como jovens. O universo do jovem não adentra o universo escolar e vice-versa.

Acerca dessa questão, as DCNEMs (2012) vislumbram a necessidade de uma reinvenção da escola, de tal forma a garantir:

O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (Art. III).
O reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes (Art. VII).

Diante dos desafios de se trabalhar o jovem como um sujeito de direitos, atuante e participativo, de forma a valorizar as culturas juvenis e respeitar as diferentes identidades culturais, promove-se uma política de responsabilização da escola para o jovem e deste para com a escola.

A realidade atual do ensino médio sugere um quadro lastimável, ou seja, para a escola, os jovens são vistos como um “problema a resolver”. Os docentes focam o cotidiano escolar

¹⁶ O termo “juventudes” encontra-se no plural intencionalmente, pois os estudantes que chegam à escola precisam ser entendidos como jovens sujeitos de experiências, saberes e desejos. Por serem também capazes de se apropriar do social e reelaborar práticas, valores, normas e visões de mundo a partir de uma representação dos seus interesses e necessidades; interpretam e dão sentido ao seu mundo. Diante dessas particularidades, a noção de que existe “uma juventude”, é substituída, pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo de juventude (BRASIL, 2013).

tumultuado por problemas causados pelos jovens. A indisciplina passa a ser o principal problema. Visualiza-se com veemência a falta de respeito com os professores e entre os próprios jovens. Considera-se fortemente a irresponsabilidade juvenil diante dos compromissos escolares, ao passo que se caracteriza a dispersão na sala de aula como um fator determinante para os resultados negativos do processo escolar.

Já os jovens do ensino médio consideram o cotidiano escolar enfadonho. Para eles a escola é algo distante dos seus interesses e necessidades, é uma obrigação necessária, enquanto os professores pouco acrescentam aos seus acervos cognitivos e estes são os culpados pelas mazelas escolares. Krawczyk (2011, p. 756) alerta que “[...] o sentido da escola para os estudantes está bastante vinculado à integração escolar do aluno e a sua identificação com os professores”.

Dubet (1998, p. 6) também aborda essa questão, a partir da compreensão das novas tensões entre os jovens e a escola, desvelando que,

Do ponto de vista dos alunos, a construção da individualidade se realiza sob um duplo registro. É preciso crescer no mundo escolar e naquele do adolescente. Alguns o conseguem com facilidade. Outros, ao contrário, vivem apenas em um destes registros.

Além disso, para ajustar-se às exigências do consumismo exacerbado e às intempéries da sociedade atual, o jovem deste século vê-se refém da aquisição descabida de bens materiais e atém-se, quando desfavorecido pelo poder aquisitivo de sua família, a adentrar precocemente o mercado de trabalho. Giddens (1991, p. 55) contribui com essa análise quando afirma que

A ordem social emergente da modernidade tardia¹⁷ é capitalista tanto em seu sistema econômico como em suas outras instituições. O caráter móvel, inquieto da modernidade é explicado como um resultado do ciclo investimento-lucro-investimento que, combinado com a tendência geral da taxa de lucro a declinar, ocasiona uma disposição constante para o sistema se expandir.

É nesse sentido que, na modernidade, o “eu” se torna, cada vez mais, um projeto reflexivo, pois, onde não existe mais a referência da tradição, descortina-se para o indivíduo um mundo de diversidade que assume especial importância. Assim, a identidade dos alunos, seus ideais e

¹⁷ Giddens (1991) não segue a orientação de alguns autores que nomeiam a sociedade contemporânea como pós-moderna ou pós-industrial. Em vez disso, prefere a terminologia modernidade alta ou tardia, para indicar que os princípios dinâmicos da modernidade ainda se encontram presentes na realidade atual. Alta modernidade, modernidade tardia ou modernização reflexiva, portanto, são termos definidos pelo autor, como uma ordem pós-tradicional, que, longe de romper com os parâmetros da modernidade propriamente dita, radicaliza ou acentua as suas características fundamentais.

práticas precisam ser objeto de análise, considerando aspectos culturais e socioeconômicos. Para tanto, Frigotto (2004, p. 57) esclarece:

Não se trata, também, de sujeitos sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe. Os sujeitos a que nos referimos são predominantemente jovens e em menor número, adultos, de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, do campo e da cidade, de regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas. É sob essa realidade de tempos e espaços diversos de sujeitos coletivos (jovens e adultos) reais que poderemos construir, na relação Estado e sociedade, Estado e movimentos sociais, uma política de ensino médio que resgate o direito de continuação do processo de escolarização para aqueles a quem isso foi negado e, sobretudo, que a universalização da idade apropriada garanta a permanência com efetiva democratização do conhecimento.

Outra realidade aponta que o ingresso do jovem no mercado de trabalho passou a fazer parte do seu processo de socialização, principalmente para aqueles pertencentes à classe dos economicamente menos favorecidos e, para isso, fez-se necessária a compatibilização entre a vida escolar e o trabalho. Porém, ressaltamos novamente que tanto no ECA quanto na LDB, a oferta do ensino regular é dever e ordenamento jurídico pátrio.

Os estudos de Kuenzer (2007) apontam que a dificuldade de os jovens conciliarem a escola e trabalho é a principal causa da evasão escolar no ensino médio, seguida da não participação e falta de apoio da família para o prosseguimento dos estudos. Isso acaba por desmotivar os jovens e desencadear o desinteresse pela escola nessa importante fase da vida. Segundo a autora,

A dívida maior, entretanto, é a negação à metade dos jovens brasileiros do acesso e permanência no ensino médio. A negação do direito constitucional desta etapa conclusiva da educação básica significa não apenas a perda de um direito, mas a mutilação da cidadania política e a emancipação social e econômica. Os números são inequívocos. De acordo com os dados do Censo do INEP/MEC de 2011, havia 8.357.675 alunos matriculados no ensino médio. Apenas 1,2% no âmbito público federal, 85,9%, no âmbito estadual, 1,1% no municipal e 11,8% no ensino privado. Mas o alarmante é o que revela a última PNAD de 2012 sobre a negação do direito ao ensino médio aos jovens brasileiros. Aproximadamente 18 milhões de jovens entre 15 e 24 anos estão fora da escola. Isto equivale à metade da juventude brasileira considerada esta faixa etária (KUENZER, 2007; FRIGOTTO, 2014, p.2).

Para tratar da evasão escolar, fortemente constatada como um problema socioeconômico e não pedagógico, a reflexão de Dubet (2008) é pertinente porque sinaliza uma contradição de peso que enfrentam os jovens na sua vida escolar. O autor considera que

Os alunos são colocados no centro de uma contradição fundamental: todos eles são considerados fundamentalmente iguais por estarem todos engajados numa série de provas cuja finalidade é torná-los desiguais. [...] Assim, o aluno que fracassa aparece como o responsável pelo seu próprio fracasso e, ao mesmo tempo, sua

igualdade fundamental é preservada, pois tudo se passa como se ele tivesse decidido 'livremente' sobre suas performances escolares trabalhando mais ou menos (DUBET, 2008, p. 40-41).

O autor elucida as contradições do mérito como expressão de um modelo escolar consubstanciado no princípio da igualdade das oportunidades. Para tanto, paradoxalmente, ele aceita e questiona o mérito. Mediante essa proposição, Dubet (2008, p. 47) fundamenta que

Não se pode ignorar que as provações do mérito, mesmo justas, são de uma grande crueldade para os que fracassam, principalmente quando esse fracasso é necessário ao funcionamento do mérito e da igualdade das oportunidades. Entretanto, seria muito difícil imaginar um princípio de justiça escolar alternativo à igualdade meritocrática e tão forte quanto ela.

Portanto, além do aspecto analisado à luz das contribuições de Dubet (2008), consideramos ainda que os desafios para melhorar a qualidade na oferta do ensino médio são muitos. Em relação aos jovens se sentirem motivados e envolvidos pelo universo escolar, faz-se necessário avaliar o modelo curricular considerado atualmente como ultrapassado e enciclopédico, com excesso de disciplinas obrigatórias e desconectado do mundo do trabalho e da sociedade contemporânea. Cenário este desinteressante para o jovem de hoje.

Os jovens que adentram as escolas de ensino médio na atualidade requerem um redesenho curricular que contemple uma flexibilidade capaz de atrair e mantê-los na escola por meio de uma formação que contemple competências cognitivas e socioemocionais, dialogue com os anseios legítimos dos jovens por maior autonomia, participação e um ensino mais qualificado, articulado às suas expectativas e projetos de vida. Essa escola possibilita a transfiguração do aluno para o jovem do ensino médio, sujeito dotado de anseios e percepções, ator capaz de ações e reflexões, como nos sugerem os ditos de Touraine (2006).

Diante dessas considerações, questionamos: que conhecimentos são hoje consideradas essenciais a este jovem que conclui o ensino médio? Serão os apontados nas DCNEMs ou o que propõe a Matriz de Referência do Enem? Essas incertezas perambulam entre os caminhos legais, pois é hoje obrigatório ao jovem do ensino médio no Estado do Espírito Santo, ao concluir esta etapa, ter seus conhecimentos aferidos no Enem, conforme consta na Portaria nº 071-R, de 29 de junho de 2009, no art. 3º define no §1º, que em 2009, o registro da participação do estudante concluinte do ensino médio no exame passa a ser considerado indispensável para a emissão do histórico escolar e expedição do certificado de conclusão do curso. Com o objetivo de conhecer a opinião dos estudantes sobre a obrigatoriedade e a importância do Enem 2015, fez-se, portanto, necessário dar vez e voz aos grandes

protagonistas do ensino médio que não se constituem como alvo, mas que, ao longo da pesquisa de campo, foram ganhando espaço como valiosos contribuintes: os jovens estudantes. Por meio de rodas de conversa, os jovens apresentaram as seguintes considerações:

Fico me perguntando: Eu não teria o direito de escolher fazer ou não o Enem? (JOVEM 3 M).

Até hoje não entendi, mas sei que se eu não fizer o Enem terei complicação com o meu atestado de conclusão. Então, não posso marcar bobeira (JOVEM 1 C).

Estarei contribuindo para uma avaliação do nível do trabalho dos professores desta escola e também garantindo uma vaga no Ensino Superior (JOVEM 3 A).

Temos mais que fazer! Na época dos meus pais não tinha nada disso e alcançar uma vaga na Ufes era um sonho realizável apenas para os ricos. Agora há mais chance e o Enem ajuda nisso (JOVEM 2 B).

Em primeiro lugar, notamos que a obrigatoriedade de participação no Enem é questionada pelos Jovens 3M e 1 C, sem haver reconhecimento desse exame quanto à sua finalidade e quanto às possibilidades que emergem no cenário educacional atual. Outro ponto notado é que, apesar de ser esse um exame muito divulgado pelos meios de comunicação de massa, constata-se que não tem sido compreendido em sua essência por todos os envolvidos nesse processo, como expresso pelo jovem 1C.

Uma expectativa positiva é pontuada quanto às possibilidades a partir desse exame. Na fala da Jovem 3 A, inclusive, o uso da palavra “garantia” sobrecarrega o Enem da função de porta de acesso ao ensino superior. Na fala do jovem 2 B, há uma mensagem implícita para além do que é alcançável neste exame, ou seja, a democratização do acesso ao ensino superior público.

A busca por essa democratização, opõe-se aos fatos constatados no número de inscritos para o Vest Ufes de 2014. Diante da constatação de que no ano de 2014, dentre os 89 alunos concluintes do ensino médio da Escola X, apenas cinco deles se candidataram às vagas da Ufes, instituição pública de ensino superior, e nenhum deles foi aprovado, questionamos sobre o que os impedia de buscar uma vaga numa instituição pública. Dentre as inúmeras colocações, duas delas evidenciaram o que muitos diziam:

Adianta eu, de escola pública, concorrer com tantos cotistas ou então com alunos que estão se preparando para esse vestibular em escolas particulares? (JOVEM 3 F)

Trabalho desde os 15. Como posso estudar na Ufes sendo que preciso trabalhar? Não darei conta das duas coisas! (JOVEM 3 D)

As respostas selecionadas explicitam as inseguranças dos jovens: a concorrência por vagas e a difícil conciliação entre trabalho e estudo. Evidenciamos, portanto, que a avaliação em larga escala pode também ser fruto de uma pedagogia comprometida com a consolidação de uma sociedade burguesa, na qual constatar, classificar e excluir são ações determinantes para sua existência. Esteban (2003, p. 8) nos fala claramente sobre essa questão:

O grande número de excluídos do acesso ao conhecimento socialmente valorizado, dos espaços reconhecidos da vida social, bem como a marginalização de conhecimentos socialmente produzidos, mas não reconhecidos e validados, vão fortalecendo a necessidade de engendrar mecanismos de intervenção na dinâmica inclusão/exclusão social. O processo de avaliação de alunos e alunas está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação, que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética.

O enfrentamento de visões homogeneizantes e naturalizadas dos processos formativos, tanto de professores quanto dos estudantes, instiga “[...] a formulação de políticas educacionais que traduzam a diversidade e a existência de pontos comuns entre esses sujeitos” (BRASIL, 2014, p.18).

Além dos questionamentos feitos aos jovens, surge, dentre os apontamentos, a afirmação de que a escola é hoje a maior propagadora e incentivadora da participação deles no Enem e nos vestibulares. Eles destacam as orientações da pedagoga como estimulantes.

Apesar de se constatar que as famílias dos jovens estudantes cobram da escola uma preparação para os vestibulares e Enem, há poucas que se detêm a estimular e oferecer aos jovens uma preparação para esse exame por meio de horário de estudos estabelecidos para além do horário da aula. Na entrevista com a diretora, evidenciamos dois extremos na realidade das famílias dos jovens. Ela diz que

Existem dois extremos quando se trata das famílias dos nossos jovens enquanto participantes do Enem. Há famílias, mesmo que poucas, que cobram muito. Cobram da escola, dos professores e dos filhos. Penso, porém, que não basta cobrar, é preciso orientar e acompanhar estes jovens na construção de um tempo de estudo extraclasse. Assim como há famílias, muitas, inclusive, que supervalorizam o trabalho e o estudo se restringe ao tempo em que o filho passa na escola. Estes pais não se interessam muito pela entrada de seus filhos na faculdade. (DIRETORA)

Além dessas indagações, apontamos outra: os resultados obtidos no Enem podem transfigurar a qualidade no ensino e atestar a melhoria na aprendizagem? Falar de qualidade de ensino e aprendizagem nos permite ir além do campo discente e adentrar o lugar do docente, pois a melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem depende também de professores bem

formados e preparados para lidar com a heterogeneidade dos jovens e com a diversidade dos contextos da realidade. Isso significa uma formação docente com sólida base pedagógica e especializada, aliada a uma didática competente para lidar com os desafios encontrados em sala de aula do ensino médio.

2.1.2 O professor do ensino médio

Para caracterizarmos o professor do ensino médio a priori necessitamos refletir sobre sua identidade profissional. Segundo Dubar (2006, p. 47),

[...] as identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns aos outros no campo do trabalho e do emprego. Tais identidades nem sempre foram bem compreendidas, sendo confundidas com categorias utilizadas para classificar indivíduos em função de seu trabalho.

Entendemos, nesta pesquisa, o professor como um trabalhador docente. A concepção de trabalho docente, na contemporaneidade, abarca um conjunto ampliado de profissionais, pois dimensiona todos os sujeitos envolvidos no processo educativo aplicado nas escolas. Independentemente de suas tarefas, funções, cargos e especializações, extrapola a atividade laboral de reger uma sala de aula. Compreende todos os envolvidos no processo de ensino formal, sejam eles professores, diretores, coordenadores, pedagogos ou qualquer outro profissional que atua nesse processo. “[...] de forma genérica, é possível definir o trabalho docente como ato de realização no processo educativo [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 32).

Oliveira (2010), em seus estudos, tem dedicado grande atenção ao trabalhador docente do ensino médio. Dentre suas considerações, há a primazia de que universalizar o ensino médio com qualidade pressupõe, portanto, atenção especial quanto ao professor e às condições de ensino, intimamente relacionadas com as condições de aprendizagem e a permanência do aluno na escola com sucesso.

Tais desafios também sugerem que as políticas públicas educacionais de acesso e permanência se alinhem às de valorização do professor, desde que, na busca de condições de ensino, impliquem em “[...] maior tempo remunerado para os docentes nas escolas, de forma a permitir o desenvolvimento de maiores vínculos com seu trabalho e, logo, maior tempo de dedicação à educação desses jovens” (OLIVEIRA, 2010, p. 275).

Sob a mesma ótica, Alves e Pinto (2011) advertem que, quando se fala em educação de qualidade, aspectos associados ao trabalho docente, como formação, duração da jornada de trabalho, remuneração e estrutura da carreira, devem ter tratamento adequado na pauta das políticas educacionais. Sobre esse ponto, Krawczyk (2011, p. 767) afirma:

A escola moderna é produto de um outro momento histórico, nasceu associada a determinadas circunstâncias sociais, políticas, culturais e econômicas, e instaurou uma forma educativa inédita que implica uma relação pedagógica e uma organização do processo de aprendizagem específicas. No entanto, a organização e o funcionamento do ensino médio quase não mudaram. Os professores foram e continuam sendo socializados nessa cultura escolar e as estruturas organizacionais verticais e burocráticas da escola e do sistema educacional geram dificuldades para modificar o trabalho educativo.

Sob a mesma ótica de Krawczyk (2011), Tardif e Lessard (2005), ao observarem o que ocorre no interior das organizações escolares, constatam que há uma proletarização do trabalho docente, ou sua transformação “[...] em equipes de executivos que não têm nenhum vínculo com as decisões que os afetam [...]” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 27).

Essa complexidade sugere a relação profissionalização/proletarização. Os autores afirmam que é necessário aproximar a questão da profissionalização do trabalho docente, tendo em vista que “[...] a profissionalização coloca concretamente o problema do poder na organização do trabalho escolar e docente” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 27). Sob análise desses autores, o trabalho docente se fundamenta na primazia de o objeto de trabalho ser constituído de relações humanas. Esse

[...] não é um fenômeno insignificante ou periférico na análise da atividade docente: trata-se pelo contrário, do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os ‘trabalhados’ que irradia sobre todas as funções e dimensões do mértier (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 35).

Contudo, no ensino médio, tem sido inegável o compromisso da escola pública e, portanto, de seus professores com o enfrentamento das desigualdades, pela via da democratização dos conhecimentos que, minimamente, permitirão aos alunos participar, da melhor forma possível, da vida social e produtiva. Entretanto, Kuenzer (2005, p. 47) alerta para uma realidade consonante com o capitalismo e considera que

[...] o trabalho docente não escapa à dupla face do trabalho capitalista: produzir valores de uso e valores de troca. [...] Decorre dessa afirmação que o trabalho docente, sob a égide do capitalismo, não escapa à lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela compra da força de trabalho do professor e pela natureza de seu trabalho, que contraditoriamente forma sujeitos que atenderão às demandas do trabalho capitalista, cuja inclusão depende do disciplinamento para o

qual a escola contribui. Ao mesmo tempo, o trabalho docente contribui direta ou indiretamente para a produção de ciência e tecnologia, pesquisando ou formando pesquisadores, e assim por diante. Ou seja, embora a finalidade do seu trabalho seja a formação humana, ele está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo.

Diante dessa problemática, Kuenzer (2007), ao tratar da finalidade da escola pública em todos os níveis de ensino, referencia essa instituição como essencial no processo histórico de destruição das desigualdades. A autora destaca a responsabilidade de políticas públicas atentas ao jovem, considerando suas especificidades para enfrentamento da evasão e da repetência. Ela diz que

A melhoria das condições de sucesso e permanência dos estudantes depende de uma série de investimentos, tendo em vista a qualidade do ensino: em equipamentos, em ampliação de espaços físicos, na qualificação permanente dos professores. Entretanto, nada será suficiente se não houver um rigoroso esforço na reconstrução da proposta político-pedagógica da escola, tendo em vista as demandas da educação do jovem e da sociedade, em face da nova realidade social produtiva (KUENZER, 2007, p. 45).

Para fazê-lo, o docente deverá ser capacitado para trabalhar com a desigualdade e com a diversidade, desde sua dinâmica de trabalho até a seleção de conteúdos, caminhos metodológicos e formas de avaliação, de modo a minimizá-las, no que diz respeito às relações com o conhecimento e o desenvolvimento das competências cognitivas complexas. Essa não é tarefa apenas dos docentes. Superar as difíceis e desiguais condições de oferta da educação brasileira é um dos grandes desafios da política educacional.

Dito de outro modo, as funções atribuídas a um docente perpassam muitos dispositivos de ordem política. Não obstante, muitas vezes, sem contar com os recursos necessários e com a devida retribuição salarial, o que vai lhe exigir mais esforço, competência, criatividade e compromisso. Krawczyk (2011, p. 765) postula sobre esse aspecto com a seguinte afirmação:

Um dos grandes paradoxos presentes nas escolas de ensino médio é a necessidade de professores cada vez bem mais formados, motivados e atualizados, que convivem com um processo de deterioração do trabalho docente e políticas de formação que não condizem com os desafios contemporâneos.

No Estado do Espírito Santo, conforme a Lei Complementar nº 115, de 13 de janeiro de 1998, foi instituído o Estatuto do Magistério Público Estadual e, ao reconhecer o magistério como profissão, estabeleceu alguns critérios.

Art. 2º São manifestações de valor no exercício do magistério:

I - A profissionalização, entendida como a dedicação ao magistério.

II - A existência de condições ambientais de trabalho que estimulem o exercício da profissão;

III - A remuneração salarial fixada de acordo com a maior habilitação específica para o exercício da função e jornada de trabalho, independentemente do campo de atuação;

IV - A promoção funcional do profissional da educação, em cargo efetivo de carreira por antiguidade ou por merecimento profissional, no exercício de função de Magistério, no âmbito do governo do Estado do Espírito Santo.

No exercício de sua função social, também é comum notarmos uma inserção de novas tarefas para os trabalhadores docentes no campo da assistência social, da saúde e alimentação, da psicologia etc., acarretando uma sobrecarga à sua função primordial de escolarizar e atender às necessidades do mundo atual, propenso a um ritmo acelerado de exigências geradas pela massificação do ensino e das mudanças sofridas pela escola (FERREIRA, 2012). A autora reforça que,

Além dos problemas sociais que seguramente impactam no trabalho docente, a lei traz uma centralidade no papel do professor como um agente de resolução das questões sociais e outras exigências de caráter administrativo que repercute sensivelmente sobre a identidade e o perfil do trabalhador. Os trabalhadores docentes se sentem obrigados a dar respostas às novas exigências pedagógicas e administrativas estabelecidas pelas políticas educativas. A descentralização administrativa e financeira repercute em um maior volume de trabalho e de responsabilidade da gestão escolar; no mesmo passo que cresce a autonomia escolar, aumenta o controle sobre o trabalho docente (FERREIRA, 2012, p. 23).

Ferreira (2012) abarca ainda, em sua reflexão, uma série de dificuldades advindas das profundas transformações sofridas pelos docentes a partir da década de 90, pela instauração da Lei nº 9.394/96 nos arts. 12, 13 e 14. Revela-se, mediante respaldo legal, a participação dos docentes na produção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e em outras ações que tornam o espaço escolar mais democrático, ao mesmo passo em que, extrapola o ofício da regência de classe e, por muitas vezes, a carga horária de trabalho do docente, conforme encontramos disposto no Regimento Comum das Escolas Estaduais do Espírito Santo, no art. 60 que trata das atribuições do corpo docente

[...] V - cumprir os dias letivos e horas/aulas estabelecidos, além de participar integralmente do planejamento da avaliação e do desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da unidade de ensino com a família e a comunidade;

VII - participar das reuniões de pais e/ou responsáveis e do conselho de classe, fornecendo, quando necessário, informações sobre o desempenho do educando.

Como descrito no Regimento, muitas ações, como reuniões de pais e festividades escolares, não acontecem no tempo das horas/aulas, como observado na Escola X . Para não ferir os direitos do trabalhador, a equipe gestora organiza-se de forma a descontar da carga horária do docente o tempo empregado para esses fins, em momentos destinados aos planejamentos. Tal tratativa pouco resolve a questão, pois, quando o professor não está planejando na escola, acaba tendo que fazê-lo em sua casa.

No propósito de compreendermos o trabalho docente à luz da realidade no Estado do Espírito Santo, trataremos, agora, de evidenciar aspectos que fundamentam as contribuições teóricas até então consideradas.

2.2 TRABALHO DOCENTE NO ESPÍRITO SANTO

Conforme dados do Censo Escolar, no ano de 2013, o Estado do Espírito Santo abrigava 43.309 professores na educação básica: 40,9% estava no ensino fundamental, 10,5% dos professores no ensino médio e na educação infantil, 20,22%. Na educação profissional, eram cerca de 3,50% de professores e, na educação de jovens e adultos, totalizavam 9,05% dos professores.

Pensar nessa quantidade de professores nos leva pensar na formação deles. Quando tratamos da formação inicial dos docentes, atualmente, o PNE, na Meta 15, estabelece:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2014, acesso em 19 mar. 2016).

A partir do que busca regulamentar essa meta do PNE, identificamos dados que retratem a escolaridade dos professores do ensino médio, demonstrados na tabela seguir:

TABELA 4 – ESCOLARIDADE DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio - Normal/Magistério	Ensino Médio	Ensino Superior
2007	0%	3,2%	8,2%	88,6%
2008	0%	1,3%	8,3%	90,5%
2009	0%	0,8%	7,1%	92,1%
2010	0,1%	0,5%	11,8%	87,6%
2011	0%	0,2%	6,1%	93,6%
2012	0%	0%	3,9%	96%
2013	0%	0%	2,8%	97,2%

Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar / Movimento Todos Pela Educação.

Constatamos, por meio dos dados representados na tabela, que apenas 2,8% dos professores que atuavam no ensino médio em 2013 não possuíam ensino superior. De acordo com o Censo Escolar e da Pesquisa de Informações Básicas Municipais, no ano de 2014, o Estado do Espírito Santo assumiu a maior porcentagem de professores da educação básica com nível superior concluído entre as UFs, totalizando 97,9% dos professores.

No entanto, ao tratarmos da porcentagem específica dos professores do ensino médio, o Estado do Espírito Santo perde o posto para o Estado do Paraná que possui 99,9% com curso superior completo, atuando nesse nível de ensino, segundo pesquisa publicada em maio de 2016 pelo MEC.

Notamos, ainda, na tabela, que há uma mudança no índice no que diz respeito aos anos de 2010 a 2011. A explicação para esse fato se deve ao Concurso Público ofertado pela Sedu no ano de 2011, no qual se encontrava prescrita, como requisito para admissão do candidato à vaga, a escolaridade de nível superior na área pretendida. Essa premissa vem sendo também entendida como pré-requisito na forma de contratação de professores por designação temporária.

No entanto, a essa realidade se contrapõe a que apresenta o número professores do ensino médio que tem licenciatura na disciplina em que atua, conforme Tabela 5:

TABELA 5 – PORCENTAGEM DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO QUE TÊM LICENCIATURA NA ÁREA EM QUE ATUAM

Ano	Total	Com superior	Com licenciatura	Com licenciatura na área em que atua
2009	100% (9.445)	92,5% (8.738)	54,1% (5.114)	14,7% (1.386)
2010	100% (8.431)	87,3% (7.358)	52,4% (4.416)	11,7% (983)
2011	100% (8.975)	93,8% (8.419)	73,6% (6.602)	43,6% (3.909)
2012	100% (9.251)	98,6% (9.117)	57,8% (5.343)	28,4% (2.627)
2013	100% (9.468)	99,5% (9.425)	63,6% (6.024)	36,1% (3.415)

Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar / Movimento Todos Pela Educação.

No Estado do Espírito Santo, conforme dados comparativos do Observatório do PNE, de 2009 a 2013, houve um crescimento considerável de 21,4% em relação ao número de professores que possuem licenciatura na área em que atuam. Entretanto, em 2013, totalizam apenas 36,1% do número total de docentes do ensino médio, o que demonstra que há muito a se fazer para atingir a meta 15 do PNE em tempo hábil.

Por meio dos dados expressos na tabela a seguir, desse total de 36,1% de professores do ensino médio que tem licenciatura na área em que atuam, podemos constatar a expressiva carência de docentes que se enquadram nessa condição nas disciplinas de Filosofia, Artes e Língua Estrangeira. Mas não podemos desconsiderar as disciplinas que compõem as Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física) que também apresentam carência de professores habilitados.

Consideramos, ainda para essa observação, um comparativo entre a Tabela 1 e a Tabela 2 do ANEXO A, nas quais constam o maior número de professores contratados por designação temporária e, muitos deles, contratados por serem habilitados em áreas afins.

TABELA 6 – PORCENTAGEM DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NO ESPÍRITO SANTO QUE TEM LICENCIATURA NA ÁREA EM QUE ATUAM EM 2013

Componentes curriculares	Com licenciatura	Com licenciatura na área em que atua
Matemática	72,3% (920 professores)	54,3% (691 professores)
Língua Portuguesa	65,6% (893 professores)	43,6% (594 professores)
História	77,4% (693 professores)	54% (483 professores)
Geografia	77,1% (658 professores)	54,2% (462 professores)
Química	59,3% (404 professores)	38,6% (263 professores)
Física	67,5% (489 professores)	31,9% (231 professores)
Biologia	44,2% (369 professores)	23,6% (197 professores)
Filosofia	66,7% (394 professores)	8,3% (49 professores)
Educação Física	46,5% (315 professores)	27,1% (184 professores)
Artes	56,8% (386 professores)	10,2% (69 professores)
Língua Estrangeira	56,1% (503 professores)	21,4% (192 professores)

Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar / Movimento Todos Pela Educação.

Os dados analisados confirmam um dilema que persiste ao longo da história da educação deste Estado: o déficit de professores habilitados na área em exercício no ensino médio. Essa situação revela “[...] um problema estrutural e não exclusivamente emergencial [em relação à manutenção de uma educação pública de qualidade e de formação de seus professores, em que] se expressa como vem sendo historicamente retirada a responsabilidade do Estado na manutenção de uma educação pública de qualidade e de formação de seus professores” (FREITAS, 2007, p.1214).

Ademais, um contingente considerável de docentes tem buscado programas de pós-graduação ou até mesmo graduações de fácil acessibilidade e a distância, de permanência condicionada à realidade cotidiana de um professor. Resta-nos, porém, questionar a qualidade da formação inicial ofertada nesses cursos, tendo em vista que muitos deles têm visado ao lucro gerado pelo mercado do ensino superior em detrimento da qualidade necessária na formação.

Há de se pensar na necessidade de formação e habilitação de qualidade para esses professores, porém, para resolver o problema dos não habilitados, não podemos caminhar pelos vieses da

implementação de cursos de Licenciatura que tenham como principal meta certificar o maior número de professores, em curto tempo, e sem condições adequadas para tal.

Falamos dos cursos que são respaldados pela Resolução CNE nº 2/97, que objetivam “[...] suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial”, desde que tenham diploma de nível superior, em cursos afins à habilitação pretendida, com “[...] sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada a essa habilitação”. No entanto, Freitas (2007, p. 1222) afirma que essas medidas, mesmo legais, não “[...] equacionarão a escassez na direção de uma política de valorização da formação de professores”.

Quanto à carreira do magistério, a vinculação funcional neste Estado se restringe a duas maneiras de regime contratual: o estatutário, que acontece por meio de concurso público de provas e títulos; e por contratação em designação temporária, mediante processo seletivo simplificado.

O Espírito Santo é um dos Estados brasileiros com o maior número de professores contratados por designação temporária. Como consta detalhadamente nas Tabelas 1 e 2 do ANEXO A e na Tabela 7, em 2015, na rede estadual de ensino do Espírito Santo, atuaram na docência, nos diferentes níveis de ensino, 22.437 professores. Desse total, 17.148 são contratados por designação temporária e 5.289 são estatutários efetivos na rede pública estadual.

TABELA 7 – CONDIÇÃO DE CONTRATAÇÃO E GÊNERO DOS DOCENTES DO ESPÍRITO SANTO

Condição da contratação	Homens	Mulheres	Total
Efetivos	1.657	3.632	5.289
Designação temporária	4.839	12.309	17.148

Fonte: SEGER- ES.

Esse antigo dilema gera um alto grau de rotatividade dos professores que desencadeia consequências não só na falta de estabilidade empregatícia para os professores, como também para os gestores locais e para seus alunos. Ademais, o estímulo que persegue a carreira dos professores em designação temporária é de se habilitar em mais de uma licenciatura para que haja mais possibilidades anualmente no período de contratação. Geralmente, isso ocorre por meio de alto investimento financeiro para a conquista de licenciaturas aligeiradas.

Na escola onde se deu esta pesquisa, contatamos pelo questionário que, dos 30 trabalhadores docentes, 12 respondentes apresentam mais de uma licenciatura, ao passo que 18 possuem apenas uma. Em relação aos cursos de pós-graduação, apenas duas professoras possuem uma especialização e os demais, cerca de 30 professores, fizeram duas ou mais especializações.

Os professores foram questionados quanto aos motivos pelos quais ingressaram em mais de um curso de licenciatura ou de especialização. Cerca de 80% dos trabalhadores docentes afirmaram buscar mais oportunidades para contratação temporária ou efetivação, enquanto 20% dos respondentes sinalizaram que a necessidade de se aperfeiçoar é grande. Este grupo de 20% dos respondentes é formado por professores efetivos com mais de dez anos de profissão. Nenhum dos entrevistados citou como objetivo a ampliação do salário. Afinal, valorização profissional docente não se resume apenas a salário e, segundo Freitas (2007, p. 1.224),

As condições de trabalho que impõem aos professores uma jornada dupla ou em várias escolas, a ausência de planos de carreira que valorizem o trabalho do Professor e não apenas sua titulação e a dificuldade de lidar com questões do entorno da escola dentro da sala de aula são alguns dos problemas que acabam impactando na motivação dos professores para o trabalho.

No que tange às lutas permanentes da classe docente, destacamos a que reivindica o cumprimento do dever do Estado de oferecer concurso público e o direito legal dos profissionais habilitados de se candidatarem a essas vagas que já são ocupadas há tanto tempo por professores em designação temporária. A falta de trabalhadores efetivos contribui para a precarização do trabalho docente e é identificada como uma ameaça aos direitos como trabalhadores, causa esta que tem se transformado em luta de resistência por muitos.

Têm-se, mediante análise dos dados apurados nas Tabelas 4, 5 e 6, anteriormente apresentadas, uma disparidade quanto ao fato de o Espírito Santo ser o Estado que, atualmente, se destaca pela formação superior dos professores, ao passo que também assume uma posição negativa de destaque nacional pelo grande número de professores contratados por designação temporária. Essa disparidade se retrata pela ausência ou falta de eficácia de políticas públicas para formação e valorização dos profissionais da educação neste Estado.

Outro ponto observado diz respeito a uma constatação histórica em relação ao gênero do profissional em exercício na docência. Há o predomínio da presença feminina na função docente, com 15.941 mulheres à frente das salas de aula. Em contrapartida, apenas 6.496 homens se habilitam ao magistério.

No caso dos sujeitos desta pesquisa, 6 professores são do sexo masculino e 24 docentes são do sexo feminino. Mesmo sendo minoria, destacamos que, em comparativo com os demais níveis de ensino ofertados na escola, é no ensino médio que os professores do sexo masculino se concentram.

Atualmente, outra luta da categoria docente diz respeito à estratégia adotada pela rede estadual de ensino do Espírito Santo pelo pagamento do bônus desempenho. Esse dito “cálculo desempenho” acontece a partir dos resultados das avaliações em larga escala, que resultam na classificação do Ideb associada ao condicionamento do profissional a regras impostas pelo Estado, por exemplo, o professor não requerer nenhum dos seus seis abonos que é legalmente de direito. Assim, se requerido o que lhe é de direito, pune-se descontando no pagamento desse bônus um devido valor equivalente aos dias de abono solicitados, conforme consta no Decreto nº 3949-R, de 26 de fevereiro de 2016:

§ 2º [...] b) cada dia de ausência, inclusive justificada ou abonada, bem como por motivo de licença ou outro afastamento legalmente admitido, excetuando-se apenas o afastamento em virtude de férias, durante o período de avaliação, implicará na redução de 10% (dez por cento) no valor da Bonificação por Desempenho a que o profissional teria direito. (DIÁRIO OFICIAL DOS PODERES DO ESTADO, 2016, p. 5)

Essa é uma proposição que adquire corpo em meio à classe. A fragilidade do movimento de luta dos docentes tem permitido que o discurso da competência e da eficiência atraia parcelas significativas do professorado. Isso tem feito com que, em muitas situações, a categoria docente não se mobilize e acate as decisões meritocráticas sem questionamentos.

Em se tratando da valorização do magistério, outro ponto a se considerar está contido no Plano de Cargos e Salários dos Profissionais da Educação do Espírito Santo, que diz respeito à condição de formação inicial e de oferta de formação continuada. Tratamos a seguir dessa discussão.

2.3 A FORMAÇÃO COMO PRINCÍPIO NORTEADOR DO TRABALHO DOCENTE

Para ensinar temos que estar dispostos a estudar (PROFESSORA F).

Falar de trabalho docente nos incita conhecer as políticas de formação dos professores do ensino médio. A história da educação do nosso país narra que as primeiras escolas de formação superior de professores em licenciaturas surgiram por volta de 1930, pois apenas a partir dos anos 30, o ensino público gratuito passou a se organizar e atender a mais alunos.

Com isso, o Poder Público tratou de se responsabilizar efetivamente pela educação das crianças e de se incumbir da expansão da formação de professores para atender à demanda necessária para aquela época.

Anteriormente a essa data, em 1835, surgia, no Brasil, a primeira escola de formação de professores para o ensino de alunos da educação básica, na modalidade normal, em nível médio.

Atualmente, mediante respaldo legal (Lei nº 9394/96, art. 62), é conferida ao professor do ensino médio a exigência de curso de licenciatura na área de atuação. Segundo o PNE em vigência nas Meta 15 e 17, que tratam da formação inicial e valorização do professor, consta que, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, garantir-se-á uma política nacional de formação dos profissionais da educação. O propósito é assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Como forma de incentivo, em nível federal, o professor pode utilizar-se de programas como o Prouni, Fies e Universidade Aberta do Brasil. Esse último tem como prioridade a formação a distância de professores para a educação básica em articulação com universidades federais. No entanto, a formação inicial não é a única exigência para o trabalhador docente, como observado no comentário da Meta 16 do PNE que esclarece:

A deficiência na formação inicial de nossos docentes é um dos grandes entraves na melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, a formação continuada representa um grande aliado, na medida em que possibilita que o professor supra lacunas na sua formação inicial ao mesmo tempo em que se mantém em constante aperfeiçoamento em sua atividade profissional (OBSERVATÓRIO DO PNE, META 16. Acesso em 11 maio 2016).

A formação continuada é entendida como um processo permanente e necessário ao aperfeiçoamento profissional para o exercício da atividade docente. No que concerne a essa formação, respaldamo-nos em Gatti (2008, p. 58) com a ideia de que,

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional.

Assim, justifica-se, legalmente, o emprego de esforços dos gestores na elaboração de políticas públicas de formação continuada, bem como de ações para sensibilização e incentivo aos professores quanto à prática contínua de estudo e qualificação. É de se considerar ainda que,

[...] sobre a formação de professores para o Ensino Médio no Brasil, esta questão continua longe de ser enfrentada adequadamente, ao se pretender mudar uma realidade que vem se arrastando há décadas. Entre as muitas divergências, há pelo menos alguns aspectos sobre os quais há consenso: a escassez de professores, notadamente em algumas áreas e regiões, a insuficiência e a inadequação das políticas e das propostas para esta formação e seus severos impactos sobre a qualidade de ensino (KUENZER, 2011, p. 668).

Segundo a autora, a precarização da formação de professores do ensino médio vem preocupando estudiosos e educadores nos últimos anos e está longe de ser resolvida. A formação continuada de professores apresenta uma tendência técnica e individualizada voltada ao atendimento das necessidades da área de atuação, resultando, em muitas ocasiões, em oportunidade de certificação para os processos de admissão, distanciada das questões enfrentadas pela escola e seu contexto. Kuenzer (2011, p. 683) alerta que

[...] a formação de professores deve articular conhecimentos sobre o mundo do trabalho, conhecimentos científico-tecnológicos sobre a área a ser ensinada, conhecimentos pedagógicos, formação em pesquisa e experiência no trabalho docente.

Essa formação, se efetivada, valoriza as oportunidades de reflexão crítica e de experiências de trabalho docente realizadas nas escolas e, conseqüentemente, a construção de um projeto de educação e de desenvolvimento social referenciado.

As Metas 15, 16, 17 e 18, constantes no PNE referentes à formação de professores, priorizam a formação em nível superior por área de conhecimento e a formação em nível de pós-graduação; aproximação do rendimento médio do magistério com mais de 11 anos de escolaridade ao rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente; e planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino. Essas metas buscam articular a formação e a carreira como forma de valorização profissional dos professores, mas ainda em uma concepção individualizada de formação (KUENZER, 2011).

O Brasil tem uma grande dívida com os trabalhadores docentes, particularmente no que se refere à sua valorização. Para reverter essa situação, as políticas de valorização não podem dissociar formação, salários justos, carreira e desenvolvimento profissional, sendo instituído um subsistema nacional de formação e valorização profissional por meio de Lei Complementar ao PNE (BRASIL, 2014b).

Diante desses fatos, com vistas ao desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio por meio da proposta de formação continuada em serviço, implementou-se o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio para formação de professores do ensino médio por meio da Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Nesse documento fica assim definido:

Art. 3º As ações do Pacto têm por objetivos:

- I - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio;
- II - promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; e
- III - discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

O referido curso de formação conta com a parceria das IES, Sedus e MEC. Cada escola tem grupos de estudos que envolvem todos os professores que atuam no ensino médio. Ademais, o curso possuía material pedagógico elaborado por professores das universidades federais do país e seguia as diretrizes curriculares nacionais. É desenvolvido em todas as escolas de ensino médio com a finalidade de realizar atividades de estudos e de troca de experiências.

Há de se considerar que o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio representou a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os Governos Estaduais e Distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do ensino médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele têm direito.

No Estado do Espírito Santo, o pacto é constituído pela parceria existente entre o Ministério da Educação, a Secretaria Estadual do Espírito Santo e a Universidade Federal do Espírito Santo.

Segundo Documento Orientador Preliminar de outubro de 2013,

A proposta do Curso de Formação dos Professores do Ensino Médio compreende o professor como um sujeito epistêmico, que elabora e produz conhecimentos com base na compreensão da realidade e nas possibilidades de transformação da sociedade. Essa formação adquire relevância na medida em que propicia uma reflexão articulada à fundamentação teórica e à prática docente (BRASIL, 2013, p. 16).

A sistemática de organização desse programa requeria que as escolas promovessem momentos organizados de estudo. Cada grupo de estudo era coordenado por um orientador

responsável indicado pela escola. As temáticas são trabalhadas, de forma individual, por meio de leituras e exercícios práticos dirigidos e, de forma coletiva, em encontros semanais com duração de três horas, utilizando-se a hora-atividade. As atividades coletivas são desenvolvidas com base em materiais previamente produzidos pela equipe de consultores do ensino médio inovador, disponibilizados aos participantes em *tablets*. O curso compreendia uma carga horária de 200 horas, distribuídas em atividades individuais e atividades coletivas.

O eixo central do processo formativo dos professores do ensino médio era o desenvolvimento da temática Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral. Os campos temáticos que compõem a primeira etapa são: Sujeitos do ensino médio e formação humana integral; Ensino médio e formação humana integral; O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; Organização e gestão do trabalho pedagógico; Avaliação no ensino médio; e Áreas de conhecimento e integração curricular.

Já a segunda etapa foi organizada a partir de um estudo aprofundado das áreas de conhecimento e suas articulações com os princípios e desenho curricular das DCNEMs e dos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento.

A formação continuada hoje é uma necessidade e tem sido entendida como uma ação permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à profissão do docente. O grande desafio das propostas dos programas de formação sempre é incorporar os princípios teóricos e metodológicos ao currículo vigente e às perspectivas dos docentes. Na concepção de Freitas (2007, p. 44),

A formação continuada transforma-se em recurso estratégico para que as ‘inovações’ sejam materializadas nas salas de aula. Em outra lógica, a dinâmica da formação continuada consiste em um caminho para a reapropriação da experiência adquirida, tendo em vista adequá-la com as novas situações vividas pelos docentes na atualidade.

Segundo essa premissa, o trabalho docente nas escolas de ensino médio demonstra uma necessidade de perspectiva ampliada de formação cultural e de compromisso ético-político com a sociedade. Nesse sentido, torna-se primordial reconhecer a importância da prática da formação continuada no contexto escolar de todos que exercem o trabalho docente na atualidade.

2.4 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SEUS EFEITOS NA DINÂMICA DO TRABALHO DOCENTE

A identidade profissional coloca o trabalho docente no cerne da organização escolar, dos tempos e espaços de trabalho, seu ordenamento e intensidade. Daí o currículo, a organização curricular, suas hierarquias, a segmentação e compartimentalização dos conhecimentos em disciplinas e cargas horárias passam a condicionar o trabalho docente. É nesse contexto que propomos a análise de como as avaliações em larga escala podem ou não interferir no trabalho docente.

A esse respeito e diante dos dilemas e desafios impostos pelo Estado Avaliador, preocupamo-nos com a docência no ensino médio e os reflexos que uma política de avaliação, pelo viés do Enem, pode ter na prática educativa.

O cotidiano escolar, os tempos e espaços escolares, as relações professor/aluno e professor/professor influenciam e são intensamente influenciados pelo currículo. O ordenamento e sequenciação de conteúdos, suas hierarquias e cargas horárias tornam vigente e constante o debate acerca das questões curriculares, tanto é que, dependendo da notoriedade e prestígio dados pelos currículos aos conhecimentos ensinados, surgem categorias docentes a partir dos componentes curriculares ministrados mais ou menos prestigiados. Conseqüentemente, o currículo é o ponto estruturante do trabalho docente (ARROYO, 2007). Complementa, ainda, esse mesmo autor que

A prática docente, as formas de trabalho, a autonomia do docente ou falta de autonomia, as cargas horárias, o isolamento estanque nas disciplinas ou a possibilidade de exercício da interdisciplinaridade estão estreitamente condicionados às lógicas em que se estruturam os conhecimentos dos conteúdos e das disciplinas que se estruturam nos currículos estabelecidos ou construídos nas escolas (ARROYO, 2008, p. 43)

As escolas brasileiras apresentam uma organização rígida, disciplinada e normatizada em qualquer nível de ensino. Além disso, estas são segmentadas em níveis, séries, ciclos e hierarquias. O trabalho docente condiciona e reproduz essa situação, até nos planos de carreira, nos salários e nas relações sociais. Toda estruturação escolar fundamenta o trabalho docente que influi também na organização curricular.

Ademais, buscamos em Charlot (2008) o entendimento para o papel dos sujeitos que se constituem como estruturantes no processo de construção do currículo do ensino médio. O autor categoriza a escola, a comunidade e o professor. Assim,

A escola não ensina o que se aprende na família e na comunidade, não ensina do mesmo modo que a família e a comunidade. Se o fizesse, não serviria para nada. Entretanto a escola deve ser 'vinculada à comunidade' [...]. No Brasil, a comunidade foi historicamente lugar de resistência à colonização (os índios), à estrutura escravista (os quilombos), às várias formas de dominação, exploração e desvalorização e espaço de auto-organização dos migrantes. A comunidade é lugar de resistência, de memória, de dignidade. Sendo assim, é socialmente legítimo preconizar o vínculo entre a escola e a comunidade. Vinculada à comunidade, a escola é 'nossa' escola e não 'a escola deles', dos dominantes. Essa ligação é legítima também do ponto de vista pedagógico. Com efeito, por importante que seja a especificidade da escola, qual seria o seu valor se o que se aprende na escola fizesse sentido apenas dentro da escola? [...]. Herói, o professor brasileiro? Vítima? A meu ver, na sociedade contemporânea, ele é, antes de tudo, um trabalhador em contradição. Como o policial, o médico, a assistente social e alguns outros trabalhadores daquela cuja função é manter um mínimo de coerência, por mais tensa que seja, em uma sociedade rasgada por múltiplas contradições. São profissionais cujo profissionalismo inclui uma postura ética. E se possível for, o senso de humor (CHARLOT, 2008, p. 30-31).

De forma bem abrangente, Charlot (2008) traduz uma das tensões que afligem o trabalhador docente, ou seja, a identificação da finalidade de seu trabalho para a comunidade, a família e a escola. No exercício de sua função, o trabalhador docente se encontra permeado por uma série de exigências e amarras legais que definem o que e como se ensina, segundo uma sequência predefinida nos tempos e espaços estabelecidos pelas lógicas condicionantes.

Essas realidades retratam uma docência aprisionada a extensas cargas horárias distribuídas em diferentes turnos, trabalhando com um número excessivo de alunos, por 200 dias letivos. Sobre o que permeia o trabalho docente, Arroyo (2008, p. 19-21) indaga:

Um exercício instigante pode ser dedicar encontros a responder a esta pergunta: como a organização curricular condiciona a organização da escola e por consequência do trabalho docente? Que organização dos currículos e da escola tornará trabalho docente mais humano? Constadas essas íntimas relações entre a organização escolar, a organização curricular e as formas em que o trabalho docente é estruturado, as indagações sobre os currículos teriam de situar-se no cerne, ou nas lógicas e valores que o estruturam; o mesmo em relação à organização escolar: que lógicas, concepções, valores regem, legitimam essa organização? São igualitárias, democráticas, inspiradas no referente político da garantia do direito de todos ao conhecimento, à cultura, à formação como humanos? São lógicas que permitem a humanização do trabalho dos profissionais das escolas? Que igualam ou hierarquizam os docentes? [...] Como os currículos afetam o trabalho de administrar e de ensinar e o trabalho de aprender dos educandos?

Arroyo (2008) contribui com esta pesquisa quando, em suas indagações mencionadas, põe-nos a refletir sobre as influências do currículo na organização escolar e do trabalho docente. Uma porta de entrada para repensar e reorientar os currículos pode ser as novas sensibilidades para as identidades docentes, as mudanças em nossa consciência profissional de trabalhadores em educação (ARROYO, 2000).

Para tanto, iniciamos nossa reflexão ao pensarmos o “Estado Avaliador como síntese do Estado Regulador e do Estado educador” (FREITAS, 2009, p.343), ou seja, é impossível falarmos do Enem sem encararmos tal avaliação como uma ferramenta de política pública no campo da educação básica em nosso país.

Segundo Freitas (2009, p. 343), para vencer a falta de equidade, qualidade e eficiência na educação brasileira, é necessário transpor nesse cenário uma tríade composta por “[...] medida – avaliação - informação”, com o propósito de aplicar uma avaliação como ferramenta, agora intitulada nova regulação educacional no país.

Dessa forma, sob as nuances do Estado educador,¹⁸ pretende-se respaldar o entendimento de que este, em última instância, interfere na manutenção da hegemonia da classe dominante, nas reformas e nas políticas para a educação básica brasileira. Como percebido, nesta última década, tem início uma forte concepção de progresso e fortalecimentos das bases econômicas e, conseqüentemente, do capitalismo. Assim, Gramsci (2000, p. 23) explica:

Tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade.

Assim sendo, no Estado que avalia e regula, no contexto democrático, os interesses de quem governa não podem ser aplicados de forma autoritária ou direta sem estar assentado nas demandas da sociedade civil, pelo menos em termos gerais. Ou seja, muitas regulações do Estado, atualmente são construídas com base na aceitação da sociedade. E, atualmente, refletem um novo horizonte, pois são vistas como avaliação por desempenho.

¹⁸A denominação “Estado educador” é da filosofia e da práxis de Antônio Gramsci. “O Estado deve ser concebido como ‘educador’ na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização” (GRAMSCI, 2000, p. 28).

Esta discussão se faz necessária para que possamos compreender a tensão que há na relação existente entre o Enem e o trabalho docente, pois o Estado que avalia e regula também educa. Isso é feito por meio das diretrizes e parâmetros que direcionam os currículos em nosso país. Dessa forma, a dinâmica do trabalho docente é construída a partir de um “[...] emolduramento do próprio Estado e de sua relação com a sociedade” (FREITAS, 2009, p.134). Entretanto, os documentos curriculares produzidos no MEC afirmam que

A implementação da avaliação em larga escala se constituiu com a intenção de subsidiar os formuladores e executores das ações governamentais na área educacional em todos os níveis de governo. Com a avaliação se pretende averiguar a eficiência dos sistemas no processo de ensino-aprendizagem e, também, a equidade da educação oferecida em todo o país (BRASIL, MEC, 2010, p. 1).

O próprio processo de construção dos currículos em nosso país denuncia um “[...] território de autores negados e sujeitos ocultos” (ARROYO, 2011, p. 53). No cerne desse processo, a desvalorização não é tanto dos conhecimentos e dos saberes dito acadêmicos, afinal formamos a sociedade do conhecimento (MORIN, 2000), pois a indiferença com o autor e com os sujeitos jaz como característica do currículo. Automaticamente, a dinâmica do trabalho docente é influenciada pelas políticas públicas curriculares que elegem os conhecimentos válidos e rejeitam os que consideram danosos aos interesses oportunos.

Conforme Arroyo (2011), é nesse momento que as avaliações em larga escala, tendo o Enem como um exame que as representa, tomam posse de um poder considerável no cenário educacional, pois os resultados alcançados passam a dar identidades nem sempre reais e precisas acerca dos atores dessa ação, que são os professores e os alunos. O autor alerta quanto às possíveis consequências para esses sujeitos:

[...] ambos aparecem mostrando sua inegável resistência às avaliações. Nesse ritual aparecem presentes não como sujeitos de histórias, identidades, mas como respondentes de questões, como aprovados e, sobretudo, reprovados, dominando ou não os resultados esperados. Um dos rostos mais destacados dos alunos em índice e pesquisas é dos milhões de reprovados. Os mestres também apareceram presentes nos rituais de avaliação, responsabilizados pelos resultados dos seus alunos, merecedores ou não de prêmios, bônus, julgados como qualificados ou desqualificados, responsáveis, assíduos ou irresponsáveis. Somente nesse ritual de avaliação-aprovação-reprovação importa quem deu a aula e quem a escutou, quem ensinou e quem aprendeu. Sobretudo, aparecem pichados de brincar de ensinar e de aprender como escutamos da mídia e de gestores. Nos resultados das avaliações importa quem não fala, quem não acerta e quem falou mal, não ensinou. Os sujeitos importam para condená-los (ARROYO, 2011, p. 54).

Dessa forma, o que era para ser o fim torna-se o princípio, ou seja, a avaliação toma para si um caráter direcionador de políticas públicas educacionais e passa a intervir no exercício do professor que se desvela, então, um preparador ou um treinador de resolução de provas.

O que se esconde por trás dessa ação pode descrever dois polos distintos dessa esfera: os professores estão preocupados com os resultados por conta do *ranking* construído a partir das provas e com isso seu trabalho também é avaliado ou o professor se preocupa com seu aluno que, atualmente, para adentrar o ensino superior, alcançar financiamento estudantil ou bolsas para estudos, precisa conquistar uma boa pontuação numa prova como o Enem. Esse movimento é denominado por Arroyo (2011, p. 104) de marcha a ré e pressupõe

Reconhecer que o currículo é um campo em movimento, em reorientação é um avanço; porém, um carro em marcha a ré também está em movimento. As disputas são por direções desse movimento. As políticas de avaliação por competências, por resultados exigidos muitas vezes pela empregabilidade são um lamentável movimento de marcha a ré na história da educação.

Arroyo (2011) contesta a razão pela qual o Estado Avaliador se utiliza dessas estratégias para buscar um retrato de cada unidade educacional nas esferas municipais, estaduais e federais públicas e privadas. Outrossim, o docente da atualidade, para Arroyo (2011, p. 16), vive um momento em que a sua identidade educadora perpassa dois pontos de atuação apoiados naquilo que educamos e naquilo que treinamos:

O currículo, o que ensinar, tem marcado nossas identidades profissionais como referente único. Os cursos de licenciatura formam o professor que as escolas exigem: a tempo completo, a vida completa. O termo aulista é a síntese: passar matéria, a tempo completo, sem outras necessidades que nos desvirtuem dessa função nos tempos de aula. Uma exigência totalitária dirigida aos professores, que vinha de uma concepção conteudista do currículo. O resultado tem sido conflitivo: atender ou renunciar a atender os alunos, seus problemas, suas inseguranças, seus processos tensos de formação moral, cultural e identitária? Renunciar a atendê-los até em seus percursos tensos de aprendizagem? Se ser aulista, passar a matéria que cairá nas provas é nossa profissão em tempo completo, as consequências estão expostas: entrar em crise de identidade profissional diante de alunos que exigem atenção ao seu direito à educação ameaçado em formas tão precarizadas do seu sobreviver. (ARROYO, 2011, p. 26)

Além dos desafios curriculares e das tensões identitárias apresentados por Arroyo, percebemos em Tardif (2011) uma outra reflexão acerca da relação entre o Enem e o trabalho docente. Esse autor caracteriza a escola como uma organização social burocratizada, em que, em suas classes, encontramos uma “[...] proporção considerável refratária aos controles burocráticos diretos [...]” (TARDIF, 2011, p. 61), ou seja, a escola, dotada de uma autonomia vinculada à proposta pedagógica e de avaliação, atribui a si própria a competência para

formulá-la, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais. Kuenzer (2009, p. 53) corrobora o pensamento de Tardif, quando declara que

Caberá às escolas, no exercício de sua autonomia e contemplando as suas especificidades, elaborar seus próprios projetos de avaliação, mas sempre de forma articulada com o Sistema Estadual de Educação, de modo a facilitar a visualização tanto dos resultados mais gerais como das especificidades. Ao mesmo tempo, as escolas e o Sistema Estadual deverão analisar cuidadosamente os resultados dos processos desenvolvidos pelo MEC, para compreender e explicar os dados obtidos e eliminar possíveis distorções utilizando-os sempre que possível para subsidiar o planejamento em nível estadual e escolar.

Essa autonomia limitada ou direcionada tem provocado uma responsabilização da escola como órgão promotor de validação e legitimidade de competências e habilidades já previstas por um sistema. Kuenzer (2009, p. 53) ainda salienta que

O caráter público da educação determina a necessidade de permanente prestação de contas pelo Sistema Público de Educação e pela escola. Se esse princípio sempre integrou a administração pública, os princípios da diversificação e de autonomia, à medida que objetivam o enfrentamento das diferenças, tendo em vista a construção da universalidade do direito ao conhecimento, reforçam a necessidade do acompanhamento continuado dos resultados obtidos para subsidiar as decisões relativas ao planejamento da educação e do currículo. [...] a avaliação só atingirá suas finalidades quando der publicidade aos resultados alcançados, permitindo à comunidade acompanhar os resultados do trabalho educativo.

Kuenzer (2009) atesta o caráter de visibilidade dos resultados como uma forma de “prestação de contas” do que cabe à escola como instituição de ensino embasada em parâmetros legais e direcionada pelas exigências sociais e políticas. Ademais, quando tratamos da avaliação em larga escala, na perspectiva de Ferreira (2009, p. 257), a política educacional instaurada

[...] criou a necessidade de controle dos resultados, medida adotada com a institucionalização do sistema de avaliação em larga escala. A educação básica e o ensino superior passaram a conviver sistematicamente com a avaliação vinda de fora. Com seus mecanismos de classificação, instituiu a cultura da concorrência nas escolas públicas e privadas do país.

Em outras palavras, Ferreira (2009) explicita a tendência global de fortalecimento de um Estado que regula por meio da implantação de avaliações em larga escala. A autora ainda esclarece:

O Estado não se retira da educação. Ele adapta um novo papel, o Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitoramento e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados. Se, por um lado, ele continua a investigar uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão quotidiana, funções que transfere para os

níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com atores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do 'mercado' educativo (FERREIRA, 2009, p. 257).

Configura-se, portanto, um novo modo de regulação do Estado mediante os preâmbulos da globalização e do neoliberalismo. O Estado Avaliador, sob o discurso de incluir socialmente uma grande parcela pobre da população por meio da educação, cede aos organismos internacionais e, com isso, implementa programas e metas tentando superar os déficits da educação do nosso país. Isso apenas visibiliza que o cenário educacional brasileiro parece de políticas eficazes que possam superar a dicotomia que existe entre quantidade e qualidade do ensino.

Nesse bojo, o Governo Federal passa a exercer, por meio das avaliações, uma função estratégica na coordenação das políticas, induzindo e controlando programas e ações. Desse modo, os diferentes mecanismos de avaliação permitiram uma nova centralização do sistema, implementando um padrão de controle que substituiria o controle direto, realizado por meio de uma estrutura hierárquica, formada por órgãos intermediários compostos por funcionários das funções de inspeção e supervisão, por mecanismos de aferição do controle do produto, ou seja, os exames padronizados (OLIVEIRA; SOUSA, 2010, p. 30-31).

Com o propósito de aprofundar esta questão, no próximo capítulo, abordaremos a relação existente entre o currículo e a avaliação em larga escala, sendo o Enem o exame que a representa.

CAPÍTULO 3

AS RELAÇÕES DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO COM O ENEM E AS SUAS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE

Penso que somos profissionais, mas constituímos e somos constituídos por algo que nos difere dos demais profissionais: nosso objeto de trabalho. Isso tem um valor incondicional a todas as outras profissões. O objeto do qual falo é o saber. No nosso caso, o saber ensinar (PROFESSOR P).

São tantas as mudanças no ensino médio nos últimos tempos que quando penso no que me cabe fazer como professor, acabo por me sentir ‘engaiolado’ num processo de construção de um currículo embasado em matrizes de exames de avaliações externas (PROFESSOR E).

Este capítulo intenta a análise do redesenho curricular das escolas estaduais de ensino médio à luz dos efeitos do Enem, bem como pretende categorizar os pressupostos do Enem e das DCNEMs, apontando suas diferenças gerais.

Consideramos, para isso, as reformulações curriculares atuais que promovem discussões entre diferentes posicionamentos. Há os que defendem os currículos por competências, os científicos, os que enfatizam a cultura, a diversidade, os mais críticos à ciência moderna. Enfim, existem teorias tradicionais, críticas e pós-críticas que disputam esse espaço cheio de tensões. Afinal, o currículo é um território político contestado (SILVA, 2005).

3.1 O CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO

No contexto educacional atual, o currículo é sempre “[...] resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, onde se seleciona aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo” (SILVA, 2005, p.15). Além disso, as discussões que permeiam a construção de um currículo norteiam-se pela ideia de que,

[...] quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade [...] (SILVA, 2005, p.15).

Pensar o currículo no ensino médio traz à discussão questões históricas sobre sua identidade marcada pela dualidade formação acadêmica e formação de caráter técnico, assim como pela fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques e hierarquizadas.

Atualmente, pensar o currículo exige conhecer as DCNEMs que buscam atender uma formação humana integral. As DCNEMs apresentam, como eixo do currículo, as categorias Trabalho, Ciência, Cultura e a Tecnologia, as quais devem ser desenvolvidas de forma integrada. A ideia é superar o caráter enciclopédico, dualista, fragmentado e hierarquizante do currículo do ensino médio.

Entretanto, é possível verificar que a organização curricular desta etapa da educação básica se instituiu ao longo do tempo e se caracterizou pela fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques e hierarquizadas, de modo a valorizar algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras.

Como defendem Lopes (2006), Silva (2005) e Sacristán (2000), o currículo não é uma listagem de conteúdo, mas um processo constituído por um encontro cultural, saberes, conhecimentos escolares na prática da sala de aula, locais de interação professor e aluno. As reflexões de tais autores devem orientar a ação dos profissionais da educação quanto ao currículo, além de estimular o valor formativo do conhecimento.

[...] o currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica, sua cultura e sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora. O grande tapete, que é o currículo de cada escola, também sabemos todos, nos enreda com os outros formando tramas diferentes e mais belas ou menos belas, de acordo com as relações culturais que mantemos e do tipo de memória que nós temos de escola [...] (LOPES, 2006, p.12).

As reformulações curriculares promovem discussões entre posições antagônicas que estão imbricadas em relações de poder e que são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo em um dado momento. Tem em seu conteúdo e formas a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico.

Assim, o currículo não é um elemento neutro de transmissão do conhecimento social. Hoje o currículo assume um caráter a ser contestado diariamente, pois é por meio dele que podemos pensar e legitimar o conhecimento, tendo como parâmetro a visão de mundo, de sociedade e de educação em que acreditamos.

Arroyo destaca que o currículo não é apenas território de disputas teóricas. Os sujeitos da ação educativa, ou seja, os docentes e os discentes disputam quando não se pensam apenas como “[...] ensinantes e aprendizes dos conhecimentos dos currículos, mas exigem ser reconhecidos como sujeitos de experiências sociais e de saberes que requerem ter vez no território dos currículos” (ARROYO, 2011, p. 374).

Preconiza, ainda, esse autor que há outro embate. No processo de construção de um currículo, há confronto entre as concepções inovadoras e as concepções conservadoras para a educação, de onde provêm propostas cada vez mais “[...] propedêuticas, sequenciais, lineares e etapistas, enfim, propostas pobres de experiências, competindo com propostas ávidas por revelar o humano” (ARROYO, 2011, p. 129).

Tal reflexão nos remete à necessidade de seleção e organicidade dos conhecimentos. Essa necessidade fica mais evidente ainda quando o art. 36 da LDB estabelece, em seu § 1º, as competências que o jovem, ao final do ensino médio, deve demonstrar:

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Como é sabido, a Lei nº 9.394/96 atribuiu uma nova identidade ao ensino médio, ao determinar que essa etapa é parte integrante da educação básica. De acordo com ela, os currículos, no ensino fundamental e médio, devem ter “[...] uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Art. 26) que se destina à formação geral do estudante e assegura o perfil de saída do jovem do ensino médio. Esse dispositivo legal caracteriza a educação básica como uma efetiva conquista de cada estudante, por meio das finalidades propostas na lei.

Já as DCNEMs, mediante o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, apresentam seu objetivo para o ensino médio:

A expectativa é que estas diretrizes possam se constituir num documento orientador dos sistemas de ensino e das escolas e que possam oferecer aos professores indicativos para a estruturação de um currículo para o Ensino Médio que atenda as

expectativas de uma escola de qualidade que garanta o acesso, a permanência e o sucesso no processo de aprendizagem e constituição da cidadania (EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretrizes Curriculares, 2013, p.149).

De acordo com a análise feita pelos elaboradores dos Cadernos de Estudo do PNEM, uma das perspectivas que emana, por meio das DCNEMs, expressa a reorganização do conhecimento, pois, ao longo do tempo e com o advento da sociedade moderna, os conhecimentos foram perdendo a dimensão de totalidade, foram fragmentados e se compartimentalizaram em disciplina. Além disso, ainda conforme os Cadernos, a fundamentação positivista até então praticada fragmenta as ciências e as isola e hierarquiza. Sob esse modelo, torna-se um problema a transposição dos campos científicos para as disciplinas escolares.

[...] as disciplinas escolares, quando consideradas apenas como acervos de conteúdos de ensino, isoladas e desprendidas da realidade concreta da qual esses conceitos se originaram, não permitem que o processo de ensino e aprendizagem redunde efetivamente na compreensão da realidade pelo educando (BRASIL, 2013, caderno 4, p. 11).

Emana daí a necessidade de estruturar a organização curricular para além de disciplinas estanques, que fragmentam as ciências nos seus respectivos campos e que tendenciam o professor a mantê-las não só como fragmentos isolados no currículo, mas, também, a hierarquizá-las.

Para tanto, as DCNEMs propõem que os conhecimentos restritos às disciplinas, passem a compor as áreas de conhecimento a partir do princípio de que o ato de conhecer é um esforço permanente e indispensável do ser humano, para que ele seja capaz de compreender a totalidade do mundo e representá-lo da forma mais adequada possível.

As formas de conhecimento humano são variadas: cada qual possui métodos diferentes e objetivações específicas, assim como níveis diferenciados de complexidade. Cada campo científico representa um esforço de compreensão de uma dimensão da realidade. Esse esforço não pode ser isolado, mas articulado aos esforços de outras disciplinas científicas. Além disso, também se pode pensar que algumas ciências podem ser articuladas entre si em grandes áreas, sendo estas um recorte da realidade ainda específico, porém maior do que as disciplinas.

As DCNEMs orientam a organização do currículo em quatro áreas de conhecimento, correspondentes aos propósitos do ensino médio: Linguagens, Matemática, Ciências da

Natureza, Ciências Humanas. Também sugerem a substituição do termo “disciplina” por componente curricular.

A organização do currículo em componentes curriculares e áreas de conhecimento apresenta diferentes possibilidades de analisar e definir quais conteúdos são relevantes para o jovem do ensino médio. Esse tipo de organização curricular considera a interdisciplinaridade como princípio, uma vez que esta não é um processo interno somente às respectivas áreas, mas também entre os componentes curriculares de outras áreas. Ela é mais do que método; é uma necessidade (BRASIL, 2013, caderno 4, p.13).

Por conseguinte, a integração curricular não substitui a especificidade de cada componente curricular. As possibilidades de interação não se dão apenas entre os componentes curriculares nucleados em uma área, mas também as próprias áreas têm a contextualização como um recurso, pois evocam âmbitos e dimensões presentes, na vida pessoal e social, da produção material e cultural da vida. Porém, “[...] contextualizar os conteúdos escolares não é liberá-los do plano abstrato da transposição didática para aprisioná-los na espontaneidade e na cotidianidade” (BRASIL, 2013, caderno 4, p. 15).

Para além disso, na Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, que define as DCNEMs, encontramos, no art. 12, o entendimento que se tem do currículo do ensino médio:

O currículo do Ensino Médio deve: I - garantir ações que promovam: a) a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; b) o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; c) a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II - adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que estimulem a iniciativa dos estudantes; III - organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação de tal forma que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre: a) domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; b) conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2012, p. 4).

Podemos, portanto, observar o tamanho da complexidade exigida na formação do ensino médio. O conjunto de conhecimentos para a constituição do currículo precisa ainda ter em vista a dimensão continental do Brasil, envolvido por profundas diferenças e desigualdades sociais, culturais e econômica.

Assim, os governos introduzem avaliações e exames com o argumento de avaliar a qualidade do ensino médio. Em 2009, o Enem foi reconfigurado de forma a adotar um caráter de ingresso no ensino superior. O objetivo inicial do Enem era “[...] avaliar o desempenho do

aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 1999, p. 25).

A seguir, entenderemos como se deu o processo de reorganização do currículo do ensino médio no Estado do Espírito Santo. Inclusive, trataremos de pontuar as influências das avaliações em larga escala nesse processo.

3.2 O REDESENHO CURRICULAR DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DO ESPÍRITO SANTO E A SUA RELAÇÃO COM O PAEBES E O ENEM

Na rede estadual do Espírito Santo, no passado, o currículo se baseava nas orientações nacionais, a partir dos subsídios teóricos e metodológicos propostos nos documentos nacionais emitidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1997) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (1999).

Em 2009, a Sedu promoveu a reformulação curricular numa ação coletiva organizada por representantes de professores de todo o Estado, com a interlocução direta com universidades federais, faculdades e Ifes. O novo currículo, nomeado Currículo Básico Comum do Espírito Santo (CBC), defendeu o princípio da valorização da vida em todas as suas dimensões, no propósito de garantir ao aluno o direito de aprender.

Os principais eixos que fundamentam o CBC são: a Ciência, a Cultura e o Trabalho. Além das áreas de conhecimento e disciplinas tradicionais, são abordados, transversalmente, temas que, por sua natureza, são interdisciplinares e se constituem importantes abordagens de responsabilidade social no cotidiano escolar. São eles: Educação das relações étnico-raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; Educação ambiental; Ética; Orientação sexual; Pluralidade cultural; e Trabalho e consumo.

Os princípios norteadores da ação educativa preconizados no CBC são: Valorização e afirmação da vida; Reconhecimento da diversidade na formação humana; Educação como bem público; Aprendizagem como direito do educando; e Ciência, cultura e trabalho como eixos estruturantes do currículo.

Importa-nos, nesta pesquisa, ressaltar que o CBC considerou, em sua elaboração, os resultados das avaliações de larga escala. Um desses instrumentos foi o Paebes, que serviu de suporte do planejamento e da execução das atividades. Também foi integrante do processo

pedagógico, orientado para manter ou melhorar a atuação docente (GUIA DE ORIENTAÇÕES PARA A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, 2010).

O Paebes é um dos instrumentos das avaliações em larga escala aplicados no Espírito Santo, com o objetivo de avaliar a rede de ensino do Espírito Santo. Isto é, diagnosticar o andamento do processo educativo das unidades escolares, na perspectiva de adotar medidas que contribuam para a garantia do direito do estudante a aprender (CAED, 2008, p.11).

A Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, no ano 2000, instituiu o Paebes, mas somente em 2004 o desempenho dos estudantes das 1ª séries do ensino médio nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química e Biologia foi avaliado. Já em 2008, o Paebes avaliou as turmas da mesma série do ensino médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2009, o Paebes possibilitou um acompanhamento de seu desempenho e buscou fomentar ações de formação continuada de professores, definições de metas, planejamentos e intervenções pedagógicas. Com vistas à ampliação do aprendizado, avaliou novamente os estudantes das 1ª séries do ensino médio em Língua Portuguesa e Matemática.

As informações geradas pelo Paebes subsidiam a implementação da intervenção pedagógica voltada à melhoria da aprendizagem e do ensino. Por meio dessa ação, pretende-se disseminar na comunidade escolar os espaços de diálogo, tendo por base os resultados alcançados para uma consolidação de práticas pedagógicas mais eficientes, capazes de elevar cada escola a patamares mais altos de desempenho e ajudar a garantir o direito do estudante a uma educação de qualidade, mais justa e inclusiva.

Para tanto, os resultados passam a ser aproveitados pela escola como orientação efetiva do trabalho pedagógico. Assim, a avaliação em larga assume definitivamente o papel de instrumento de gestão e responsabilização dos sujeitos que integram o ambiente escolar – direção, professores, pais, alunos, pedagogos, coordenadores.

Com vistas às reorientações permanentes, as avaliações em larga escala aplicadas em escolas da rede estadual de ensino foram utilizadas como instrumento de suporte do planejamento e da execução das atividades por parte dos professores, gestores escolares, gestores regionais e estaduais.

Nos anos de 2010 e seguintes, no Espírito Santo, houve a apresentação de um documento intitulado Guia de Intervenção Pedagógica. As propostas contidas nesse documento visam a subsidiar o trabalho dos educadores do ensino fundamental e médio, tendo como fundamento os direitos à aprendizagem.

Esse guia traz uma série de reflexões, considerações e propostas de distinto teor, articuladas em torno do direito de aprender. O sucesso escolar dos estudantes está intimamente associado à qualidade da educação que é desenvolvida nas unidades escolares, revelada nos conhecimentos acumulados, nas competências e habilidades desenvolvidas, nas atitudes e nos valores apreendidos ao longo da escolaridade (GUIA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, 2010).

Para produção desse guia, foi utilizada uma lista de práticas desenvolvidas em 2009 enriquecidas pelos pressupostos teóricos da intervenção pedagógica a partir do Paebs. Associado à avaliação da aprendizagem vivida no cotidiano da sala de aula, possibilitou-se o diagnóstico da dificuldade individual de cada aluno e da unidade escolar e foram apontadas as medidas a serem tomadas para que o direito de aprender fosse garantido.

O guia foi organizado em duas partes distintas: Parte I – Orientações Estratégicas; e Parte II – Orientações Metodológicas. Mesmo não utilizando dados e resultados do Enem para a sua construção, sua matriz serviu de parâmetro para direcionar o currículo nesse período, como consta nesse guia.

Por meio desse documento, cada escola foi incumbida da construção do Plano de Intervenção Pedagógica Escolar, enquanto cada professor elaborou o Plano de Intervenção Pedagógica da Sala de Aula. Outros documentos também foram considerados para a construção desse plano: Currículo Básico da Escola Estadual; Cadernos das oficinas metodológicas das Olimpíadas da Língua Portuguesa; Cadernos do Programa Gestar II, Alfabetização Teoria e Prática e – Pró-Letramento; Cadernos do Multicurso Matemática; e Paebs, v. III – Revista do Educador.

Ao mobilizar toda a comunidade escolar, esse guia apresentava ações e produções construídas e validadas em parceria com um grupo de professores e pedagogos da rede estadual. Ambos os documentos escritos e sistematizados pela equipe pedagógica e pelos professores contemplavam as estratégias necessárias para as dificuldades diagnosticadas, a partir dos resultados do Paebs que revelam as limitações e oportunidades identificadas no cotidiano escolar e decorrentes do diagnóstico da realidade de cada escola de ensino médio.

A partir de 2010, por meio da elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica Escolar, cada escola da rede estadual é conduzida a um momento de análise de seu desempenho, ou seja, uma análise situacional por meio dos resultados obtidos ao longo do ano. A partir dessa análise, ela se projeta e define aonde quer chegar, que estratégias adotar para alcançar seus objetivos e a que custo, que processos desenvolver, quem estará envolvido em cada etapa e como e a quem se prestará conta do que está sendo feito. Assim, cada escola elaborou um planejamento estratégico com o objetivo de desenvolver a melhoria da qualidade do ensino.

Nesse período, a Sedu promoveu oficinas pedagógicas com professores das disciplinas Língua Portuguesa e de Matemática, com vistas à potencialização da aplicação das sequências didáticas. Esses momentos serviram também para analisar sequências didáticas apresentadas no Caderno do Professor da Olimpíada de Língua Portuguesa, a partir do Currículo Básico Escola Estadual e da Matriz de Referência do Enem e para a elaboração de novas sequências didáticas. Os responsáveis por essa ação foram os professores referência das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

Portanto, tem início aí uma relação de supremacia dessas duas disciplinas em detrimento das outras, por conta de serem estas as disciplinas de maior vigência nos mais variados instrumentos de avaliação em larga escala, dentre eles o Enem. Em outras palavras, o olhar da Sedu se volta com grande força para a conquista de melhores resultados nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.

Já em 2011, a Sedu encaminhou o Plano de ação do Ensino Médio aos diretores e pedagogos, com o objetivo de direcionar o trabalho tanto dos gestores das unidades escolares quanto dos docentes do ensino médio. Nesse documento, as ações contidas retratavam os destaques definidos para esse ano, a partir dos indicadores educacionais de 2010 associados às avaliações em larga escala e aos resultados das unidades escolares baseadas em atas de resultado trimestral/anual e do currículo construído. Constavam ainda: meta global, ações estratégicas, meta da ação, documentos referência. A partir da definição desses itens pela Sedu, cada escola definiu suas metas direcionadas pela meta global contida no plano.

Na ocasião, tem início um efetivo processo de formação docente, principalmente para os professores das Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens. Essa ação decorreu dos resultados obtidos nas avaliações em larga escala aplicadas nos anos de 2009 e 2010 e dos índices de reprovação escolar apresentados.

Por conta desses dados, diagnosticou-se a falta de proficiência nas disciplinas Química, Física, Matemática, Biologia e Língua Portuguesa. Os professores de Língua Inglesa também foram inseridos nesse processo de formação por se entender que necessitavam de aperfeiçoamento.

Dentre as metas desse programa uma se destaca, conforme a razão desta pesquisa, que corresponde ao projeto Diálogos com Enem desenvolvido para oferecer apoio aos estudantes do 3º ano do ensino médio e EJA com base no Currículo Básico Estadual e nas Matrizes de Referência do Enem.

No ano de 2012, a Sedu cria o Pré-Enem. O curso gratuito se destina aos estudantes da 3ª série do ensino médio regular, 3ª série do ensino médio, 4ª séries do ensino médio integrado à educação profissional e 3ª etapa da educação de jovens e adultos. Tem como objetivo principal oferecer condições para os concluintes do ensino médio se preparem melhor para o Enem, reforçando os conteúdos avaliados por esse exame.

Foi disponibilizado um total de vagas, distribuídas por várias cidades do Estado, atendendo aos moradores de diversas regiões, divididas em dez polos (Aracruz, Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Colatina, Domingos Martins, São Mateus, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória), de modo a atender a 25 municípios (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PORTAL DO GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, acesso em 23 ago. 2015).

Em face disso, ou seja, de não atender à totalidade dos municípios do Espírito Santo, em 2013, a Sedu lança um serviço na *internet* com informações, de acesso livre, conteúdos de todas as disciplinas, dicas e exercícios para ajudar na preparação para Enem dentro do portal da Sedu.

O *site* foi intitulado “Espaço Enem”, organizado por uma equipe técnica da Sedu, com materiais divididos por assunto, além de vídeos, infográficos e simulados. O objetivo desse *site* é contribuir para o ingresso de estudantes da rede pública em universidades de todo o país.

Com a criação do *site*, advém a possibilidade de expandir não somente o acesso a um acervo maior de conteúdos pedagógicos digitais (vídeos, simulações e outros), mas também às informações diversas sobre o Enem, com o intuito de enriquecer o estudo dos jovens e esclarecer possíveis dúvidas acerca do exame. Essa possibilidade inclui, dentre outros, o

estudo dos conteúdos previstos nos objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência do Enem.

Para a seleção desses conteúdos, estruturados por objetos de conhecimento de cada área, a Sedu criou uma equipe multidisciplinar, formada por professores da rede de diferentes disciplinas. O trabalho desses professores era voltado para a localização e avaliação dos conteúdos em diferentes formatos (vídeos, experimentos práticos, animações, simulações, áudios, infográficos e outros).

Essa diversidade de formatos de intervenção pedagógica oferecida pela Sedu auxilia os estudantes em suas diferentes formas de compreender os temas abordados nos objetos de conhecimento e torna os momentos de estudo mais atraentes e profícuos (SEDU PORTAL DO GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, acesso em 23 ago. 2015).

Foi incluído, nesse conjunto de conteúdos, um acervo de aulas, contendo exemplos de práticas que podem favorecer o desenvolvimento das competências trabalhadas no Enem. Assim, para o estudo de um conceito ou tema específico do currículo, os conteúdos podem ser usados separadamente e articulados de forma interdisciplinar e contextualizada. As abordagens e os formatos diferenciados propiciam aos professores desenvolverem a argumentação e o protagonismo juvenil.

Para oportunizar mais informações, o *site* disponibiliza informes e esclarecimentos sobre o próprio Enem, Processo Seletivo/Ufes e Ifes, Nossa Bolsa, Prouni, Fies, Sisu e Ciências sem Fronteiras. Dentre outras informações, traz ainda incentivos a consultas à guia de profissões e guia do estudante; testes vocacionais; mapeamento sobre as ocupações de nível técnico e superior que mais geraram empregos e tiveram os maiores ganhos salariais entre os anos de 2009 e 2012 em todo o país; passos e questões para escolher uma carreira e demais vestibulares.

Ademais, o *site* Espaço ENEM tem servido como fonte de pesquisa para incrementar as aulas dos professores do ensino médio e tem sido citado como referência de estratégias nos planos de ensino das escolas estaduais do Espírito Santo.

O ano de 2013 foi marcado ainda pela aplicação de simulados nas escolas estaduais de ensino médio, sob coordenação das equipes gestoras das SREs responsáveis por esse nível de ensino, sendo de incumbência das equipes pedagógicas das unidades escolares a aplicação, correção e

encaminhamento de resultados para a SRE. Essa ação provocou a ampliação do trabalho para os pedagogos e um intenso olhar preparatório dos professores, não apenas para o Enem, mas agora também para os simulados do Enem.

Os resultados apresentados nos simulados serviram para avaliar o desempenho dos estudantes nos diferentes componentes curriculares, organizados em áreas de conhecimento. Por meio das notas obtidas nos exames dos anos anteriores do Enem e dos resultados dos simulados, às escolas coube a elaboração de planos estratégicos de intervenção, quando o resultado obtido nesse exame pela escola deixava a desejar.

Na ocasião, os resultados foram utilizados para o ranqueamento das escolas por SRE, deixando em evidência as que necessitavam de “aplausos ou vaias” quanto ao trabalho dito preparatório para o Enem.

Em 2014, teve continuidade a prática de aplicação de dois simulados do Enem, obrigando os docentes do ensino médio a trabalhar questões mais complexas em sala de aula com os jovens estudantes ou discutir as dúvidas em relação ao Enem. Esse trabalho se amparava sempre na comparação entre a Matriz do Enem e o CBC, conforme o direcionamento dado pela Sedu no início do ano letivo.

Já em 2015, os alunos do ensino médio da rede pública estadual do Espírito Santo passaram a ser avaliados a cada três meses por uma prova de Língua Portuguesa e de Matemática, realizada pela Sedu. Por ser aplicada a cada trimestre, foi denominada Paebes Tri e objetiva acompanhar o desempenho dos estudantes, para assim diagnosticar de maneira mais ágil as dificuldades de aprendizagem, intervir imediatamente e ajustar as práticas docentes às necessidades dos estudantes.

Ao devolver o resultado para os professores, evidencia-se o conteúdo em que os alunos não obtiveram bons resultados. Assim, a eficiência e eficácia na divulgação dos resultados de cada prova possibilita à escola agir e corrigir as falhas e a falta de proficiência em tempo hábil.

Segundo a Sedu, esse modelo de avaliação não deve ser pensado de maneira desconectada do trabalho do professor. As avaliações realizadas em sala de aula, ao longo do ano pelos professores, são fundamentais para o acompanhamento da aprendizagem do estudante. Focada no desempenho, a avaliação do Paebes Tri deve ser utilizada como um complemento de

informações e diagnósticos aos documentos fornecidos pelos próprios professores, internamente.

Portanto, o Paebes Tri não substitui a avaliação do professor. Ambas as avaliações, tanto a do professor quanto a do Paebes Tri, possuem a mesma fonte de conteúdo: o CBC das escolas estaduais. No entanto, o enquadramento de conhecimentos trabalhados pelo professor passa a ser avaliado sob uma ótica de regulação, mediante controle e monitoramento. Nota-se, portanto, a partir do Paebes Tri, a intensificação da ação de regulação do estado para fortalecer a competitividade da rede em nível nacional.

Ao analisarmos a dinâmica do trabalho docente na Escola X, observamos que o fato de o Paebes Tri avaliar o que foi trabalhado em cada trimestre tem desafiado os professores que, na elaboração de seus planos de ensino, têm tomado por base, além do CBC, a Matriz de Referência do Enem. Isso nos provocou a fazer uma análise desses documentos curriculares. Ao analisar a Matriz de Referência do Paebes Tri, em comparação com a Matriz de Referência do Enem, encontramos vários pontos de consenso ou semelhança.

Percebe-se, nesta análise, que a Matriz de Referência do Enem é constituída de um conjunto de 120 habilidades, 30 para cada uma das grandes áreas de conhecimento que compõem o exame: Linguagens e Códigos; Ciências Humanas; Ciências da Natureza e Matemática. Cada disciplina se insere nas áreas de conhecimento organizadas para dar origem aos itens que compõem a gama dos conhecimentos avaliados.

Assim, o Enem por meio de sua matriz, agrega às habilidades propostas um conjunto de conteúdos formais, mais diretamente relacionados com aquilo que é ensinado no ensino médio. A prova do Enem é estruturada com questões contextualizadas, de maneira que não dá para estudar apenas por meio da memorização de informações. Exige-se do jovem estudante a aplicação prática e criativa do conhecimento obtido em sala de aula. Por isso a necessidade de adquirir essas competências e habilidades.

Já a estrutura da Matriz de Referência do Paebes TRI é composta por tópicos entendidos como eixos, seguidos de descritores tanto para os conhecimentos da Língua Portuguesa, quanto para a Matemática, definidos para as três séries do ensino médio.

A Matriz de Referência do Paebes Tri referente à redação não possui definição de habilidades, porém conta com um conjunto de competências específicas, com níveis de conhecimentos

associados a elas. Já na matriz em que a prova do Enem é estruturada, a redação é fundamentada sob a apuração de habilidades e incentiva o raciocínio por meio de questões que medem o conhecimento mediante um enfoque interdisciplinar. No entanto, isso não significa que o currículo se confunda com as matrizes de referência analisadas. Ele é o ponto de partida (SEDU, 2015).

Mediante análise comparativa de conhecimentos, habilidades e competências estabelecida no APÊNDICE B, C, F e G, é possível perceber a supremacia dos conhecimentos linguísticos e matemáticos em detrimento dos demais conhecimentos das outras áreas.

Além disso, notamos que há conteúdos congruentes e similares dispostos em descritores ou habilidades que sinalizam uma predisposição em estabelecer uma referência única, definida por meio desses documentos. Daí, resulta uma base que norteia e direciona os conhecimentos mínimos e necessários para a proficiência nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática no ensino médio.

Percebemos também que o Paebes Tri contempla essencialmente os conteúdos priorizados a serem avaliados no Enem, inclusive, no ano de 2015, foram suspensas as aplicações dos simulados do Enem nas escolas estaduais, por se entender que, ao realizar trimestralmente as provas do Paebes Tri, os alunos do ensino médio já estão se preparando previamente para a prova do Enem. Com esses resultados, visibilizam-se os descritores que apontam quais são os conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática que necessitam ser revistos mediante estratégias mais eficazes de ensino.

Também no ano de 2015, o MEC apresentou, pela Sedu, um documento que apresenta um conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais que cada estudante brasileiro deve aprender a cada etapa da educação básica, de forma a garantir direito à aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

Esse documento, por meio de uma versão preliminar, constitui-se, num primeiro momento, a partir da análise e coleta de opiniões acerca das competências a serem trabalhadas em cada nível de ensino, na Base Nacional Curricular Comum.

3.3 BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: ENTRE PERCEPÇÕES E REFLEXÕES

Nesta seção, faremos uma apresentação da BNCC. Em processo de construção, esse documento curricular definirá objetivos de aprendizagem a serem considerados pelos professores e pedagogos no momento de elaboração do projeto pedagógico e do currículo das escolas de educação básica em nível nacional. Sua construção está prevista no PNE, que entrou em vigor em 2014.

A construção desse documento requer a realização de algumas fases. Num primeiro momento, o documento preliminar contou com a participação efetiva do Comitê de Assesores do MEC e de 116 professores especialistas divididos em comissões por área/disciplina, sendo apenas dois destes do Estado do Espírito Santo, configurando irrisória a contribuição desse Estado. A gênese da construção desse documento tem como respaldo os conhecidos Direitos de Aprendizagem.

A elaboração preliminar contém: a apresentação das áreas de conhecimento e seus objetivos de aprendizagem; a apresentação das especificidades das áreas de conhecimento e de seus objetivos gerais em cada etapa da escolarização; a apresentação dos componentes curriculares e seus objetivos gerais; a definição das unidades de conhecimento ou eixo, ano a ano, em cada etapa; os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento humano por unidade de conhecimento ou eixo.

O segundo momento se deu por meio de discussões sobre a base nacional e consulta pública. A partir de um processo de mobilização nacional, que direcionou a discussão para as escolas, foram levantadas propostas, no intuito de garantir conteúdos mínimos e padrões de aprendizagem únicos para todas as escolas de educação básica no país.

Para tanto, instituiu-se um portal para consulta e coleta de opiniões, que permite receber sugestões e contribuições da sociedade durante a sua elaboração. São convidados a opinar: professores, estudantes, pais, organizações da sociedade civil, pesquisadores e representantes de escolas públicas e privadas.

A partir do sistema de contribuições, as escolas avaliaram os textos introdutórios da Base Nacional Comum e os documentos das áreas de conhecimento e componentes curriculares. Será possível avaliar também os objetivos de aprendizagem e sugerir a inserção de novos objetivos.

Essa mobilização teve início com o lançamento do Portal da BNCC, a realização de webconferências e do lançamento de campanha nacional em diversas mídias para alcance da comunidade escolar. A partir daí, numa esfera local, realizou-se discussão nas escolas de educação básica, seguida da coleta de contribuições em sistema de informação via portal.

Esse sistema de contribuições permite a análise dos textos introdutórios, dos documentos das áreas de conhecimento/componentes curriculares e seus objetivos gerais, bem como dos objetivos de aprendizagem, de forma objetiva, a partir de critérios de clareza, pertinência e relevância; e discursiva, por meio da inserção de novos objetivos de aprendizagem.

A consolidação de contribuições das escolas em cada Estado serviu de parâmetro para a realização de Seminários Estaduais para a coleta de contribuições no Estado e, logo após, a realização do Seminário Nacional para consolidação de propostas estaduais. As ações até então realizadas permitirão a apresentação do documento final da Base Nacional Comum e a entrega do documento ao Conselho Nacional de Educação.

Por conseguinte, resultará na definição e pactuação de estratégia de implementação da Base Nacional Comum. Pretende-se, ainda, oferecer apoio técnico e financeiro a Estados e Municípios para a implementação da BNCC.

O debate, a reconstrução e a validação estadual do documento tem como atores envolvidos para a Coordenação Estadual de Mobilização para a Base: Sedu; Undime; CEE; Sinepe-ES; profissionais das escolas municipais, estaduais e privadas; técnicos da Sedu Central e Superintendências Regionais; coordenadores regionais da Undime e técnicos dos municípios.

A Comissão Estadual de Mobilização para a construção da BNCC foi instituída pela Portaria 1036-s de 29 de setembro de 2015 e composta por representantes da Sedu, Undime, CEE-ES e Sinepe-ES. As atribuições desse grupo estavam voltadas para mobilizar e orientar as escolas das redes de ensino estadual, municipal e privada; instituições da sociedade civil organizada, sindicatos etc.; para que contribuíssem no sistema de consulta pública.

De setembro de 2015 a março de 2016, o MEC se deteve a coletar as sugestões apresentadas. Nos meses seguintes, coube aos instintantes a realização das fases que seguem. Aprovada em 2016, a BNCC só fundamentará os currículos das escolas em 2019, devido ao processo de implementação do documento nos Estados, com a inserção da parte diversificada. Com isso, as avaliações em larga escala, provavelmente, só serão afetadas a partir dessas definições.

Objetiva-se, com esta BNCC, sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da educação básica, evitando distorções do percurso formativo. Além disso, a construção e a organização desse documento atende ao previsto nas seguintes leis

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Correspondendo à base nacional comum, ao longo do processo básico de escolarização, a criança, o adolescente, o jovem e o adulto devem ter oportunidade de desenvolver, no mínimo, habilidades segundo as especificidades de cada etapa do desenvolvimento humano, privilegiando-se os aspectos intelectuais, afetivos, sociais e políticos que se desenvolvem de forma entrelaçada, na unidade do processo didático (BRASIL, Educação Básica. Diretrizes Curriculares, 2013, p.33).

Meta 7.1 Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, Lei 13.005/14, Plano Nacional de Educação, 2014, p. 61).

No que concerne ao embasamento legal, a BCNN compreende um conjunto

[...] de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais (BRASIL, Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, art. 14, 2010, p. 6).

Ademais, na BNCC é legalmente instuída a constituição de uma parte diversificada:

Cada sistema de ensino e estabelecimento escolar complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola (BRASIL, Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, art. 15, 2010, p. 6).

Segundo o MEC, a proposta para a BNCC se fundamenta na ideia de que esta é parte do currículo que orienta a formulação do PPP das escolas, permitindo maior articulação deste. A partir da BNCC, “[...] os professores continuarão podendo escolher os melhores caminhos de como ensinar e, também, quais outros elementos (a parte diversificada) precisam ser somados” nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Tudo isso “[...]”

respeitando a diversidade, as particularidades e os contextos de onde estão” (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, acesso em 25 mar. 2016).

Diante do que está sendo proposto, na elaboração desse documento de cunho nacional e comum, é provável a desconsideração da realidade desigual nos âmbitos socioeconômicos, culturais e até geográficos, como reflete Silva (2015, p. 375)

A proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais exaradas pelo Conselho Nacional de Educação, dado seu caráter norteador e menos prescritivo, já não seriam suficientemente definidoras e capazes de respeitar as diferenças regionais, culturais etc.?

Silva (2015), com seu apontamento, provoca-nos a refletir acerca de como foi proposta essa construção determinada por datas, prazos, protagonistas e antagonistas, de modo a parecer uma ação democrática e participativa. Outra provocação surge a respeito da necessidade de se produzir mais um documento curricular, tendo em vista os já existentes. Por exemplo, as DCNEMs.

Apesar de suscitar a ideia de participação coletiva por via de consulta pública, muitos pesquisadores e estudiosos das políticas curriculares contestam o fato de ter sido construído um documento preliminar para nortear caminhos e postular predefinições, no que diz respeito aos direitos de aprendizagem e conhecimentos reconhecidos como básicos. Um dos riscos mencionados por Alferes e Mainardes (2014) refere-se à forte presença do setor privado ao se organizarem para definir a direção da BNCC. Eles afirmam que

[...] o silêncio do poder público, no que se refere à definição de um currículo comum definido nacional ou localmente (para uma rede de ensino), tem facilitado a atuação de organismos privados, por meio de assessorias para a adoção de material didático, apostilas ou métodos de alfabetização (ALFERES; MAINARDES, 2014, p. 253).

Peroni (2015, p. 340) também apresenta uma visão crítica a esse respeito e corrobora essas ideias com os autores recentemente citados, quando afirma que

O tema é polêmico e tem gerado muito debate em nível nacional, no que se refere à questão por nós pesquisada, sobre a presença cada vez maior do setor privado mercantil na escola pública. Ter um currículo nacional, democraticamente debatido,

poderia contribuir para que o currículo deixasse de ser definido apenas por avaliações nacionais, livros didáticos e empresas privadas que fazem parcerias com escolas públicas.

Não obstante, Freitas (2012, p. 387) contribui com o debate esclarecendo que

[...] não é possível estarmos ‘todos juntos pela educação’, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas. A educação de qualidade tem que ser mais que isso.

As contribuições de Alferes e Mainardes (2014), Peroni (2015) e Freitas (2012) embasam o que foi observado durante a pesquisa de campo: os profissionais da Escola X não contribuíram com a consulta on-line disponibilizada pelo MEC nem na categoria individual e nem como escola. Essa não participação poderia ser caracterizada como omissão do direito de participação ou uma demonstração de descrédito nas possibilidades de mudança. Para melhor compreender essa atitude coletiva, foram entrevistados quatro professores, um de cada área de conhecimento, e a pedagoga que assim relataram:

Não participei porque não acredito em proposta de MEC. (PROFESSORA S)

Participar para quê? Já está tudo pronto. Esta consulta pública é pura fachada. Não quis perder meu tempo. (PROFESSOR F)

O que será que há por trás disso tudo? Não vou contribuir porque sei que nada alterará o que já está decidido. (PROFESSORA C)

Não tivemos tempo suficiente para a discussão desta BNC. Algo tão sério como isso deveria ter sido cuidadosamente discutido, analisado e construído no coletivo desta escola. (PEDAGOGA)

Se a minha opinião fosse tão relevante, poderíamos ter construído uma proposta preliminar em nossa SRE e não apenas aceitar ou não o que já foi escrito. (PROFESSOR P)

Diante das considerações selecionadas e apresentadas, contatamos a inapropriação do direito de opinar e contribuir para a definição da BNCC em função de um descrédito na participação popular e na efetivação de mudanças a partir desta consulta.

Outra observação se refere ao tempo destinado para a realização dos debates e discussão para a participação dos docentes na consulta pública on-line. Nessa escola, a pedagoga foi informada por *email* encaminhado pela SRE cerca de 20 dias antes do encerramento do ano letivo.

Nesse período de três semanas, foram realizados dois planejamentos coletivos que se voltaram para outros debates emergenciais, ou seja, não houve eficácia no prazo determinado por parte da escola, bem como não houve comprometimento da SRE em viabilizar as informações em tempo para um planejamento prévio e para a motivação do corpo docente, de familiares e alunos. Com isso, como exposto pela pedagoga, algo de extrema relevância não foi priorizado para a análise coletiva necessária para a definição pela participação.

No entanto, o prazo para participação na consulta pública foi de setembro de 2015 a março de 2016. Ainda houve tempo para uma mobilização no primeiro trimestre de 2016. A pedagoga, então, no mês de março de 2016, em um dos planejamentos coletivos, disponibilizou um tempo para o estudo da estrutura proposta da BNCC por meio de um texto de um jornal que dispõe de uma análise crítica desse novo documento. Os professores foram estimulados a se inscrever individualmente e fazer a sua própria análise nessa ocasião. Alguns deles contribuíram, na ocasião, com a sua opinião na consulta pública.

Em abril de 2016, foi disponibilizada a segunda versão da BNCC. A conclusão dos trabalhos e a emissão do documento final às escolas são aguardadas. Inclusive, as Bases Curriculares têm sido elaboradas em todo o mundo em função da necessidade contínua de se regular e avaliar as políticas educacionais. Entenderemos, a seguir, como se processam as políticas educacionais pelas vias das políticas curriculares e de avaliação no ensino médio.

3.4 POLÍTICAS CURRICULARES E POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE E NO CURRÍCULO VIGENTE NO ENSINO MÉDIO

As políticas educacionais do nosso país, nas últimas décadas, têm sido desenvolvidas a partir de inúmeras ações no âmbito dos Estados federados e algumas delas se caracterizam ou são estabelecidas a partir de um sistema abrangente de avaliação em larga escala.

Essas políticas educacionais analisam as medidas de desempenho do sistema e dos níveis de ensino e apresentam possíveis metas técnicas capazes de minimizar os impasses da educação pública brasileira, no que diz respeito não mais à acessibilidade apenas, mas também à permanência e à qualidade na oferta de ensino. Dentre estas, o Enem desponta como um instrumento utilizado na política de avaliação e, na prática, torna-se um norteador para o currículo dessa etapa da educação básica. Algumas implicações podem facilitar esta compreensão.

A primeira implicação diz respeito ao modelo de Estado vigente e sua relação com o currículo proposto e a prática avaliativa em larga escala. Ao analisarmos as reformas do Estado e, conseqüentemente, as reformas educacionais implementadas, percebemos que elas visam prioritariamente ao capital, à exploração do trabalho, ao aumento do lucro e da produção.

Com isso, no campo educacional, fez-se necessário desenvolver ações estratégicas, como a limitação dos currículos educacionais, de maneira a atender aos interesses do mercado, de forma a perpetuar a lógica capitalista vigente. Com isso, o papel de regulação do Estado passa a propor medidas que influenciam e interferem diretamente nos serviços públicos da sociedade e neles interferem.

Ademais, mediante a redefinição do papel do Estado e a inserção das políticas educacionais no Brasil, na década de 90, sob influência neoliberal, as referidas avaliações caracterizam-se como “[...] instrumento de controle de qualidade ou produtividade despontando a inserção de ideais empresariais no âmbito educacional” (PERONI, 1997, p. 292).

Entretanto, com vistas à função, a avaliação de desempenho do aluno contribui para a política educacional e se constitui em um componente da avaliação das instituições de ensino. Dessa forma, avaliação de desempenho dos alunos do ensino médio é uma das estratégias para a avaliação dos sistemas, com o objetivo de “[...] definir prioridades por parte da União e dos Estados, que possam ser necessárias para a definição ou redirecionamento dos rumos da política educacional” (BRASIL, 2001, p.10).

Como um instrumento de regulação do processo de ensino-aprendizagem, as avaliações em larga escala têm objetivado um diagnóstico do nível de proficiência para uma análise, conseqüentemente, do trabalho pedagógico de cada instituição de ensino. Com isso, torna-se inevitável dizer que as avaliações em larga escala passaram a compor uma padronização ou uma homogeneização das políticas curriculares e, automaticamente, dos currículos das escolas avaliadas em âmbitos federal, estadual e municipal.

Por conseguinte, esta padronização resulta no desprestígio do foco das culturas locais, o que priva os estudantes de se identificarem e valorizarem o seu contexto, sua identidade, sua origem, sua história. Em primazia, estabelece-se um currículo que fica à mercê de alcançar metas ou resultados, sem focar no ser humano que está submetido a essa lógica, sem refletir sobre a complexidade da sociedade (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

A realidade descrita desarticula-se com os marcos legais e teóricos que sustentam os princípios que fundamentam a oferta do ensino médio em nível nacional. Isso fundamenta essa implicação, pois, conforme o Parecer CNE/CEB nº 5/2011,¹⁹ a função do ensino médio deve transcender a formação profissional e a construção da cidadania. Diz esse Parecer que

É preciso oferecer aos nossos jovens, novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais.

A segunda implicação está centralizada nos efeitos das avaliações em larga escala na gestão que, mediante respaldo legal, é nomeada democrática. Freitas (2007) deixa evidente a importância de compreender as dimensões dessas avaliações ao relacioná-las com a gestão democrática. O autor destaca que

[...] a importância de avaliar para que concepção de gestão democrática tem concorrido a prática da avaliação em larga escala realizada pela União, nos últimos quinze anos. Uma vez que a avaliação é componente estratégico da gestão educacional e esta deve ser de natureza democrática, cabe avaliar se essa avaliação tem sido efetiva nessa direção. O mesmo precisa ser verificado com relação aos sistemas de ensino e escolas, como parte da consecução da regulação instituída. (FREITAS, 2007, p. 516).

A reflexão de Freitas nos provoca a pensar que os gestores escolares vivem atualmente na expectativa de resultados com destaque, principalmente, na mídia e ranqueamentos estabelecidos nas Secretarias de Educação, estaduais ou municipais. Abonados e gerados a partir de uma política pública educacional de caráter meritocrático e de regulação, os resultados servem, ainda, como uma prestação de contas à sociedade.

Como já informado na introdução desta dissertação, a Escola X se destaca na SRE Afonso Cláudio como a segunda escola nessa região com os melhores resultados nos últimos exames do Enem e a referida SRE, em nível estadual, apresenta os melhores resultados no Paebes e no Enem. A partir destas classificações, procedemos a uma investigação acerca da tratativa que essa escola dá aos resultados alcançados.

¹⁹ O Parecer CNE/CEB nº 5/2011 cita as seguintes deliberações: implantação do Fundeb (Lei nº11.494/2007), formulação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Para tanto, realizamos uma busca nos bancos de dados de inúmeros *sites* que se detêm a ranquear as escolas mediante os resultados alcançados em 2014.²⁰ Ressaltamos que a divulgação dos dados de 2014 marca o terceiro ano consecutivo em que o Governo Federal não apresenta a média geral em formato de *ranking* na tentativa de diminuir o impacto da comparação direta entre as instituições de ensino e apontar o Enem como um elemento que não pode ser critério único para definição da qualidade de uma escola.

No entanto, ao considerarmos a tratativa que é dada pela Sedu e SRE aos resultados desse exame, buscamos o *ranking* alcançado por essa escola em 2014. Em âmbito federal, consta a participação de 15.640 escolas e, a partir da média total, a Escola X alcança 542,03 pontos e se posiciona em 4.229º lugar, tendo por base de análise os resultados das instituições públicas e privadas.

No Estado do Espírito Santo, 379 escolas públicas e privadas participaram do Enem 2014 e a Escola X assumiu a posição de 139º, dentre as escolas avaliadas. No *ranking* organizado por médias referentes às distintas provas, essa escola alcançou o 10º lugar na prova de questões objetivas, dentre as escolas estaduais, destacando-se entre as melhores do Estado. Com relação às escolas estaduais do município, a escola assume o primeiro lugar nos resultados alcançados em 2014.

Mediante essas comparações estabelecidas e fortemente utilizadas pelas instituições privadas por meio de divulgação midiática, Sousa (2010) nos alerta sobre o potencial de responsabilização assumido pelo Enem e outras avaliações externas na organização das políticas educacionais. Cria-se, assim, o espectro de que a avaliação em larga escala gera competição e esta gera qualidade. Sob essa ótica, é possível ainda dizer que “[...]as políticas educacionais formuladas e implementadas sob os auspícios da classificação e seleção incorporam, conseqüentemente, a exclusão, como inerente aos seus resultados, o que é incompatível com o direito de todos à educação” (SOUSA, 2009, p. 55).

Com a divulgação dos resultados pela mídia, em forma de *ranking*, reforça-se o entendimento de que o Enem assume o gerenciamento de algumas das políticas educacionais existentes em nível federal e estadual no que diz respeito ao nível médio de ensino. Consideramos, portanto, a contribuição de Souza e Freitas (2004, p. 170), que afirmam que,

²⁰ Os dados mais recentes divulgados pelo Inep correspondem ao Enem/2014.

No marco político, o aparelhamento e a prática da avaliação não prescindiram da busca de legitimidade, apoiando-se esta na difusão da ideia e na indução a um sentimento de necessidade da avaliação para qualificar a gestão da educação.

Tamanho poder atribuído a um exame, num país assolado pela desigualdade social e econômica, dotado de uma diversidade cultural que lhe é peculiar, confunde a compreensão do objetivo principal do Enem que é avaliar a qualidade de ensino ofertado em nosso país no ensino médio. Portanto, como considerar ranqueamentos em frente às desigualdades existentes?

Tratar de qualidade em educação requer, como nos alerta Ball (2006), a compreensão a respeito de que a qualidade não tem apenas por referente a escola e seus fins precípuos, seus docentes e seus alunos nos quais a educação constitui um valor universal, um direito de todos e todas, numa perspectiva de justiça e inclusão sociais.

Há inúmeros pontos a se considerar como aspectos qualitativos a serem avaliados, como: condições escolares adequadas, gestão democrática, presença ativa e articulação com a comunidade e com entidades da sociedade civil. Falar de qualidade em educação requer discutirmos a busca pela democratização do saber, no intuito de superar a desigualdade social tão exorbitante no cenário brasileiro.

A terceira implicação se refere à instituição e utilização do Ideb como mecanismo de avaliação do desenvolvimento da educação básica, em que resultados divulgados geram um ranqueamento que faz com que os professores passem a ser remunerados de acordo com os resultados apresentados nesse *ranking*. Conforme Frigotto (2010, p. 66), “[...] esses resultados são o produto de sua produtividade”. Na forma de bônus ou de abonos salariais, tais resultados têm atingido diretamente o trabalhador docente.

No caso do Estado do Espírito Santo, a prática de oferecer bônus aos trabalhadores da educação já acontece desde o ano de 2009, como já dito nesta dissertação. Essa prática gera dissensões quanto aos princípios que norteiam o cálculo-base que determina o valor do bônus fornecido a cada escola estadual, afinal é um prêmio em dinheiro, desvinculado da remuneração mensal, concedido anualmente aos profissionais que atuam em unidades da Sedu e calculado com base em indicadores coletivos e individuais.

O Bônus Desempenho foi criado, segundo a Sedu, com o objetivo de reconhecer, estimular e valorizar o esforço dos profissionais que atuam na educação em prol da melhoria contínua da qualidade da educação pública.

A Escola X alcança, em 2015, a 22ª colocação dentre as 288 escolas de ensino médio do Espírito Santo, com um índice de 3,9 no Ideb. É previsto para 2018 como meta o alcance de 4,8. Mediante análise dos dados contidos no ANEXO C, no qual consta o Plano de Ação do Trabalho Pedagógico do Ensino Médio dessa escola, podemos fazer um comparativo entre os dados e observar que essa escola apresenta um Ideb, em 2015, satisfatório, em relação à meta prevista para as escolas estaduais do Espírito Santo para esse ano, que é de 4,0, e comparado com a meta do nosso país que é de 4,9 para o ano de 2021.

Verificamos, portanto, a expansão da responsabilidade dos docentes quanto aos resultados obtidos nas escolas e uma intensa influência das avaliações em larga escala no cotidiano escolar. Além disso, para permanecerem ou serem reconhecidos profissionalmente nas escolas, os professores precisam validar positivamente o *ranking*.

Dessa forma, há um encarceramento na autonomia do docente sobre as escolhas favoráveis dentro das possibilidades do currículo em frente às especificidades locais. Isso reduz a figura do professor a de um aplicador de conteúdos impostos por exames de avaliação em larga escala, já que o Ideb se constitui, entre outros instrumentos, a partir dos resultados alcançados nessas avaliações.

Tal situação é analisada por Afonso (2009, p. 13), quando pontua a existência de uma “[...] tensão entre a avaliação como instrumento de controle e como ferramenta para desenvolver uma nova forma de trabalho [...]”. Evidencia-se o objetivo explícito de alcançar as metas determinadas a partir dos resultados das avaliações em larga escala, que tendem a anunciar propostas que condicionam as ações pedagógicas e a construção do currículo no ensino médio.

Outra implicação, a quarta, trata de discutir a qualificação dos professores que atuam no ensino médio, analisada a partir dos resultados alcançados nas avaliações em larga escala pelas escolas em nível estadual, que implicam metas; inclusive, para o direcionamento da formação continuada de professores, de forma a atender aos preceitos legais e às necessidades já explícitas de qualificação dos profissionais da educação. No período

determinado para análise desta pesquisa, destacamos o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM).

No período de pesquisa de campo na Escola X, foram realizados encontros do PNEM, oportunidade em que a observação participante como mecanismo de análise, já que esses momentos estavam compreendidos na dinâmica do trabalho docente em 2014. Na ocasião, inúmeras contribuições dos sujeitos desta pesquisa foram registradas, dentre as quais selecionamos algumas falas:

No começo, os professores reclamavam que esse tempo do planejamento coletivo utilizado na formação continuada seria um grande desperdício. Agora, sinto que estão revendo seus pontos de vista. (PROFESSOR E/ ORIENTADOR DOS ESTUDOS DO PNEM)

O maior impacto percebido na minha escola é o fato dela se tornar lócus de estudo, reflexão e debate. Ela se transformou num campo formativo de educadores. (PEDAGOGA E FORMADORA REGIONAL DO PNEM)

A formação continuada em serviço apresentou-nos ao longo desse estudo muitos conceitos técnicos dos quais foram levantados muitos questionamentos a partir de experiências vividas em sala de aula. Ao longo dos textos apresentados em cada um dos cadernos principalmente da 1ª etapa, muito foi se discutindo a respeito dos estudantes do ensino médio que hoje temos em sala de aula, suas perspectivas, seus pontos de vista. (PROFESSORA G)

A formação, desde o início, teve o objetivo de contribuir para a melhoria da prática pedagógica. Durante os encontros, nos momentos de estudos em equipe, a troca de experiências e os relatos de situações vivenciadas pelos colegas foram de grande valia para o crescimento individual de cada um e coletivo. (PROFESSORA P)

O PNEM trata dos maiores desafios e das angústias proferidas pela maioria dos professores do Brasil: como trabalhar a indisciplina, falta de interesse, e problemas sociais. (PROFESSORA F)

Ter formação em serviço foi uma conquista que esperei por muito tempo. (PROFESSORA M)

Percebemos, nessas falas, o reconhecimento dado aos temas abordados e à troca de experiências via debates, bem como a forma como esta se deu, em serviço. Entende-se a formação em serviço como uma grande conquista da categoria docente, pois registra-se, no histórico do ensino médio do Espírito Santo, essa formação como a primeira estabelecida em serviço para os professores. Todas as demais aconteceram no contraturno ou em períodos em que não havia aulas.

Destacamos a avaliação que faz a pedagoga que também era formadora regional desse curso, porque esta corrobora a consideração de Candau (1997, p. 32) que apresenta, como um dos pontos fundamentais para a eficácia de um programa de formação continuada docente: “[...] a

escola, como lócus privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores”.

Mediante esse respaldo legal, a formação continuada de professores se torna dever do Estado e assegura o direito dos docentes e discentes aos efeitos desta para o exercício qualitativo da educação e valorização do magistério. Reconfigura-se daí o trabalho pedagógico escolar articulado à realização de estudos, discussão sobre os problemas da escola, planejamento participativo e atendimento à família do estudante.

Os efeitos do Estado Avaliador no Espírito Santo, ao definir suas políticas educativas e curriculares, vêm “[...] submetendo a educação e as escolas ao mercado, tanto em termos de mercantilização dos materiais pedagógicos quanto em termos de métodos de ensinar” (HYPOLITO, 2010, p.1352) são bem visíveis na formação docente e na constituição de identidades docentes coadjuvantes com a agenda neoliberal e conservadora, com vista à substituição do PNEM pelo Programa Jovem de Futuro.²¹ A resposta política do magistério não parece estar sendo capaz de constituir uma resistência ampla e coletiva suficiente para barrar esse quadro político.

A quinta implicação se refere às possibilidades de avanços e retrocessos produzidos pela avaliação em larga escala. Um considerável retrocesso identificado se refere ao aumento das práticas de intensificação de aplicação de exames e simulados na escola, classificando os melhores e os piores resultados alcançados. Essa questão é referendada por Fernandes e Freitas (2008, p. 19)

Nossa cultura meritocrática naturaliza o uso das notas a fim de classificar os melhores e os piores avaliados. Em termos de educação escolar, os melhores seguirão em frente, os piores voltarão para o início da fila, refazendo todo o caminho percorrido ao longo de um período de estudos. Essa concepção é naturalmente incorporada em nossas práticas e nos esquecemos de pensar sobre o que, de fato, está oculto e encoberto por ela.

²¹ O programa Jovem de Futuro utiliza o conceito de Gestão Escolar para Resultados (GEpR). Seus princípios orientam para um trabalho com foco nos resultados positivos de ensino e de aprendizagem. A principal maneira que o Jovem de Futuro propõe para efetivar a gestão focada em resultados na escola é a construção de um Plano de Ação, que é um importante instrumento para a materialização do planejamento participativo na escola. O programa é realizado pela Sedu com apoio do Instituto Unibanco, que é uma das instituições responsáveis pelo investimento social privado do conglomerado Itaú Unibanco, que tem como foco de atuação contribuir com a melhoria da qualidade da educação pública brasileira (SEDU, acesso em 30 mar. 2016).

A observação participante junto aos professores, sujeitos desta pesquisa, durante um planejamento coletivo, resultou num acervo de depoimentos que confirmam essa prática questionada por Fernandes e Freitas (2008). Dizem eles

Estou preparando minhas provas com 70% das questões baseadas na prova do Enem. (PROFESSOR P)

Eu levei uma lista de exercícios baseados nas questões do Enem. Isso só intensificou o meu problema. Quanto erro! Nem sei como os alunos vão se sair no simulado do Enem. (PROFESSORA L)

Minhas provas são de múltipla escolha. Precisamos ensinar nossos alunos a fazer esse tipo de prova que é usada nos vestibulares, simulados, Enem e Paebs Tri. (PROFESSOR C)

Minha intenção em classificar as melhores pontuações alcançadas nos simulados do Enem e provas do Paebs é de incentivar os alunos a alcançarem estes postos. Colocar a lista no mural significa divulgar resultados, mas reconhecer o esforço daqueles que apresentaram os melhores resultados. (PEDAGOGA)

As práticas descritas de produção de provas no processo de avaliação interna com base em questões dos exames, lista de exercícios maximizando o treino para a realização dos simulados e um ranqueamento organizado pela pedagoga a partir do resultados dos alunos evidenciam como permanece profundo o abismo entre a teoria e as práticas adotadas no espaço escolar diante do que propõem as políticas de avaliação do nosso país.

Tendo por análise os avanços, destacamos como considerável o despertar tecnológico na seleção das metodologias e dos recursos utilizados. Muitos deles estreitaram as relações entre professor e aluno que se tornaram mais afetuosas, bem como propiciaram a aproximação do estudante em relação ao conhecimento.

Durante a pesquisa de campo, um grupo de professores decidiu utilizar mecanismos para dialogar com os jovens interativamente. Pelo *faceboock*, os professores C e S criaram duas *fan pages*, uma referente aos conteúdos históricos e outra contendo conhecimentos geográficos. Ao “curtir” essas páginas, os estudantes passaram a receber em sua conta as atualizações de conteúdos, atualidades e conhecimentos complementares e necessários aos candidatos do Enem, em forma de reportagens, artigos, mapas e vídeos.

Mediante o uso das tecnologias como recursos pedagógicos, o professor J resolveu utilizá-los em suas aulas, principalmente com os jovens dos 1º anos, porque para eles as dificuldades

eram mais evidentes. Por meio da “Plataforma Schoology”, as atividades eram propostas aos alunos e os conhecimentos eram visualizados pela representação de experimentos. Muitos deles, conteúdos do Enem.

Percebemos que o recurso utilizado despertou nos alunos o interesse pelos conteúdos e desenvolveu possibilidades de análise crítica e contextualizada dos temas abordados. Enfim, notamos o esforço de todos os profissionais da escola, com base na construção e reconstrução de novas estratégias de trabalho. Era visível a busca pelo sucesso do estudante.

A sexta implicação corresponde à política curricular no ensino médio. Em nível federal, em outubro de 2012, no Diário Oficial da União, foi publicada a resolução que define as DCNEMs nas escolas públicas e particulares. Esse documento contém 23 artigos relacionados com a organização curricular, as formas de oferta de ensino, o PPP das escolas e os sistemas de ensino, atendendo, assim, o que consta na Lei nº 9.394/96, quando trata das incumbências da União

[...] IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

As DCNEMs, no art. 6º, tratam de conceituar currículo e, no art. 21, trazem a definição para Enem, conforme as nossas perspectivas dessa avaliação.

Art. 6º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas.

Art. 21. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) deve, progressivamente, compor o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), assumindo as funções de:

I - avaliação sistêmica, que tem como objetivo subsidiar as políticas públicas para a Educação Básica;

II - avaliação certificadora, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir seus conhecimentos construídos em processo de escolarização, assim como os conhecimentos tácitos adquiridos ao longo da vida;

III - avaliação classificatória, que contribui para o acesso democrático à Educação Superior.

Destacamos, assim, o que é preconizado no currículo pela implantação das DCNEMs e a referência do Trabalho, da Cultura, da Ciência e da Tecnologia como dimensões que devem estar contempladas nos currículos do ensino médio. Esse documento curricular prima pela consideração de que são "[...] os estudantes e os professores sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade" (MEC, 2012, p. 6)

As DCNEMs se contrapõem ao ensino “[...] comportamentalizado, fragmentado e baseado no estoque de informações, confirmando a opção por um conhecimento escolar significativo, contextualizado e interdisciplinar” (MOREIRA; LOPES; MACEDO, 1998, p. 26). Além disso, as DCNEMs fundamentam-se em princípios que regem

[...] integração entre as diferentes disciplinas escolares, a concretização dos conteúdos para o aluno em situações próximas e vivenciais, a atribuição de significado ao conhecimento escolar e a articulação entre teoria e prática (BRASIL, CBE/CNE, 1998, p. 21).

A sétima implicação refere-se ao caráter do Enem como instrumento de acesso ao ensino superior conforme o art. 21 da resolução que desvela as DCNEMs, de forma a categorizar o exame como avaliação classificatória, no intuito de contribuir para o acesso democrático ao ensino superior.

Com vistas a desfocar os aspectos distorcivos do exame vestibular, no Estado do Espírito Santo, a única universidade federal existente (Ufes), bem como o Ifes e as inúmeras faculdades particulares utilizam as notas do Enem como pré-requisitos para a inserção dos candidatos ao ensino superior, colocando em debate a permanência do caráter discriminatório da seleção em contraste com a democratização do nível superior.

Na entrevista realizada com a pedagoga do ensino médio, a entrevistada aponta uma evidência que acreditamos pertencer também a outras realidades de escolas estaduais. O apontamento feito descreve, em sua essência, um tensionamento preponderante, quando tratamos de elencar os conteúdos a serem considerados ou retirados de uma proposta curricular. Ela diz:

Se nos posicionarmos alheios ao que o Enem cobra, estamos negando o direito de acesso de nossos jovens às vagas das instituições públicas do ensino superior. Contribuímos, assim, para a elitização de um ensino superior público e inviabilizamos a democratização do ensino.

Essa consideração da pedagoga acerca de “negar o direito de acesso dos jovens às vagas das instituições públicas do ensino superior” é também ponto de discussão entre professores,

alunos e suas famílias. Comprovação disso encontramos no resultado de um dos questionamentos feitos aos professores por meio do questionário sobre a finalidade na utilização da matriz do Enem, no qual 76% dos trabalhadores docentes responderam que os resultados desse exame devem atender ao ingresso dos jovens no ensino superior.

A esse respeito, Ciavatta (1987, p. 14) ainda traz à tona a reflexão referente à seletividade em tempos de massificação do acesso ao ensino superior; à qualidade da oferta de ensino; e, conseqüentemente, ao produto resultante que é o profissional agora habilitado ao exercício de suas funções:

Em síntese, não obstante o tratamento restrito que muitas vezes a questão do vestibular tem merecido, sua problemática não se esgota em mecanismos de distribuição de vagas, nem mesmo no aperfeiçoamento desse processo. O vestibular é necessário não no sentido de ser condição intrínseca ao acesso ao ensino superior, mas no sentido de uma construção histórica imposta pela sociedade em que vivemos, como prática de seletividade social. A democratização das oportunidades educacionais se relaciona com a democratização dos demais setores da vida social. No entanto, o que se observa, no momento atual, é, primeiro, a preocupação das instituições em preencher todas as vagas, principalmente as que estão em instituições privadas. Segundo, mantém-se viva a tendência a aperfeiçoar ainda mais os mecanismos de seleção, de introduzir fórmulas inovadoras e promover, certamente, uma reelitização do ensino superior.

Tendo em vista que o Estado, em sua função legitimadora, tende a consolidar um modelo igualitário de educação, as medidas tomadas para a promoção dessa igualdade são contraditórias. Ao mesmo passo em que essa função legitimadora é exercida, registram-se disparidades sociais decorrentes do sistema educacional público que, mesmo oferecendo cotas e bolsas de incentivo à permanência, ainda não alcançou o intento de ter grande parte dos alunos oriundos de escolas públicas assentados nos bancos das universidades públicas.

Com o apontamento dessas implicações, não pretendemos pretensiosamente definir “réus e vítimas” de um processo de desenvolvimento de políticas curriculares e de avaliação, até mesmo porque, ao longo da história da educação brasileira, são retratadas as mais diferenciadas formas de políticas instauradas no cenário educacional, que caracterizaram também diferentes períodos da história governamental de nosso Estado e País.

Intentamos, entretanto, descortinar evidências e fatos que requerem uma atenção maior por parte não apenas de quem está no comando da educação, mas também por aqueles que fazem acontecer a educação deste país.

CAPÍTULO 4

O ENEM E SUAS IMPLICAÇÕES E REPERCUSSÕES NA DINÂMICA DO TRABALHO DOCENTE

Os produtos da educação são preparatórios para as avaliações externas. É só aquecer o mercado com editais que requerem algumas habilitações e tudo mais será acrescido para favorecer a economia latente de quem governa em parceria com a burguesia. (PROFESSOR C)

4.1 UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO SOB O OLHAR DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS

A Escola X é situada no município de Santa Maria de Jetibá, localizado na região centro-serrana do Espírito Santo . A formação desse município se deu por meio do processo de imigração de pomeranos que saíram da Pomerânia e chegaram em terras capixabas em fins do século XIX.

Os imigrantes pomeranos trouxeram consigo toda uma cultura específica do seu grupo étnico, como religião, língua, culinária, arquitetura das casas, arte, música, danças, que se mantém viva entre os seus descendentes.

Atualmente, Santa Maria de Jetibá apresenta a melhor estrutura agrária do Espírito Santo e uma das melhores do Brasil. A agricultura familiar ganha destaque e gera uma grande diversidade de produção agrícola. Esse município é caracterizado como o maior produtor de hortifrutigranjeiros capixaba. A avicultura, olericultura e cafeicultura trazem para Santa Maria de Jetibá o título de maior polo avícola do Estado e de segundo produtor de ovos do País.

Nos últimos anos, o município tem recebido um número expressivo de pessoas de outras etnias e culturas que se deslocam de várias regiões do Espírito Santo em busca de mais opções de trabalho e melhores condições de vida.

Esse contexto migratório é também perceptível no espaço da Escola X que é a maior escola estadual do município, com sede própria, criada pelo Decreto nº 1.095, de 28 de abril de 1965

e aprovada pela Resolução do CEE nº 35/84. Atualmente, atende a um total de 1.270 alunos matriculados no ensino fundamental, médio e educação profissional, distribuídos em 53 turmas nos turnos matutino, vespertino e noturno.

A escola possui uma área total de 4.137,51m², distribuída em quatro pavimentos. Nela há 25 salas de aulas, sala de direção, de supervisão, de coordenação, de professores, biblioteca, secretaria, banheiros masculino e feminino, depósito, cantina, sala de vídeo, sala de recurso para portadores de deficiência visual, auditiva e comprometimento cognitivo, laboratório de informática educativa, laboratório de Física, Química e Biologia, refeitório, auditório, sala de recursos multifuncional.

Nesses espaços, os professores e alunos têm acesso a aparelhos de som, DVD, televisores, projetor de *slide*, retroprojetores, caixas acústicas, microfones, computadores, câmera digital, quadro digital e acesso à *internet*.

Como base na análise do PPP da escola, verificamos que os alunos possuem idade entre 6 e 25 anos, são filhos(as) de pequenos proprietários, comerciantes, funcionários públicos, diaristas, com renda familiar entre um a dez salários mínimos. São descendentes, em sua grande maioria, de imigrantes pomeranos.

O prédio do ensino médio é constituído por salas-ambiente, as quais atendem todas as disciplinas em suas especificidades. Os professores trabalham nessas salas específicas e os alunos transitam entre elas durante seu horário escolar. Em média, cada sala abriga 35 alunos. A escola possui uma quadra de esportes coberta, onde são realizadas as aulas de Educação Física e outras apresentações para a comunidade em geral como: dança, teatro, palestras, exposições, mostras científicas, formaturas, encerramento de fim de ano, dentre outros eventos.

O corpo discente do ensino médio, conforme a análise documental dos resultados finais de 2015, possuía no 3º ano do ensino médio 89 alunos concluintes. Apenas cinco deles não trabalhavam ou estagiavam. É característica do município de Santa Maria de Jetibá a inserção precoce no mercado de trabalho.

Muitas são as famílias que incentivam seus filhos a trabalhar em detrimento do estudar. A aquisição de bens é mais relevante que a de conhecimentos em âmbito escolar. Tal cultura também explica o número de evasão ou abandono dos estudos anualmente.

Os resultados das avaliações internas são sempre considerados para a decisão de alunos dos 1º anos quanto à permanência ou desistência de suas matrículas. O índice de desistência no 1º ano do ensino médio é alto e preocupante. Do total de alunos matriculados nessa série, cerca de 24% dos alunos foram considerados evadidos, em 2015.

De acordo com o Regimento da Escola, seu corpo docente é composto de 68 professores legalmente habilitados. Todos profissionais têm especialização *lato sensu*. Ademais, há uma professora com Mestrado em Educação, três com Mestrado em Matemática, em ensino de Humanidades e em Educação em curso e dois com Doutorado em Biologia e em Linguística.

A equipe gestora da escola é composta por 11 profissionais: a diretora com graduação e especialização em Planejamento Educacional e Gestão Escolar; as pedagogas com formação em Pedagogia e especialização, sendo que duas possuem especialização *stricto sensu*, Mestrado (Ufes) e uma com Doutorado em Educação (Unicamp). Das seis coordenadoras de turno, todas possuem formação em curso superior (Letras e Pedagogia), com especialização *lato sensu*.

De acordo com o PPP, a escola acompanha o disposto na LDB, ou seja, sua finalidade é desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A missão da escola, segundo o PPP, é compartilhar conteúdos, desenvolver competências e habilidades necessárias a formação de uma consciência crítica dos alunos para que estejam aptos a interferir na realidade, de forma participativa e com capacidade de tomar decisões. A escola também espera desenvolver valores éticos com vistas a fortalecer a convivência familiar e social, com dignidade, identidade e projeto de futuro.

Conforme destacado no capítulo anterior, o CBC orienta o trabalho dos professores. Em linhas gerais, esse documento enfatiza a formação ética, o reconhecimento da diversidade humana; a necessidade de superação da exclusão, dominação e discriminação social. Há destaque para o caráter público da escola e, assim como as DCNs, o currículo estadual traz o eixo estruturador da ciência, cultura e trabalho. A Proposta Pedagógica da Escola X, de acordo com o PPP, está fundamentada nas seguintes concepções:

- a) concepção de educação, ao entender que a educação é um dos processos de formação da pessoa humana, por meio dos quais os indivíduos se inserem na sociedade para se transformar e transformar a sua realidade;
- b) concepção de escola, ao inferir que esse é um ambiente que considera o conjunto das dimensões da formação humana, onde o conhecimento é compartilhado e sistematizado e tem a tarefa de formar seres humanos com consciência de seus direitos e deveres;
- c) concepção de sociedade, na qual o indivíduo está integrado produz e reproduz relações sociais, propõe valores, altera comportamentos, desconstrói e constrói concepções, costumes e ideias. O natural deve ser pensar no bem de todos e não apenas em si mesmo.

Na direção de uma coerência pedagógica, a filosofia do trabalho da escola, como registrado no PPP, tem o princípio básico na relação dialética prática-teoria. Sua pretensão é contribuir para a construção de uma sociedade justa, igualitária, promotora de valores e conhecimentos socialmente úteis. Com isso, almeja o desenvolvimento integral do ser humano, sujeito do contexto social e capaz de transformar o ambiente em que vive.

A escola, em 2014, deu início ao Proemi o qual provocou mudanças significativas na organização das salas de aula, às quais se tornaram salas-ambiente, pois foram recebidos recursos financeiros para melhorar a estrutura física e de equipamentos. Todavia, em 2015, o projeto foi interrompido sem concluir as metas propostas. No ano de 2014, também por meio de um programa de formação subsidiado pelo Governo Federal (PNEM), os professores do ensino médio participaram de uma formação em serviço.

A partir de 2009, por meio da Portaria Sedu nº 71-R, de 26 de junho de 2009, que tornou obrigatória a participação dos alunos no Enem, a escola passou a adotar procedimentos administrativos e pedagógicos voltados para sua execução e para garantir uma boa colocação na rede estadual, assim como produziu e reproduziu todas as ações direcionadas pela Sedu no processo de redesenho curricular, as quais conheceremos a seguir.

4.2 O ENEM E SEUS EFEITOS NA DINÂMICA DO TRABALHO DOCENTE: A RELEVÂNCIA DO ENEM NO CENÁRIO EDUCATIVO

Há uma preocupação excessiva com o Enem que agora se tornou um vestibular poderoso. (PROFESSORA M)

A partir dos dados alcançados durante esta pesquisa, considerações e apontamentos surgiram acerca dos impactos do Enem na dinâmica do trabalho docente. Considerações estas que se sobressaem no cotidiano do espaço escolar e que jazem nas determinações legais, discursos pedagógicos e dimensões curriculares. Assim, a fala da Professora M atribui identidade ao Enem, identificando-o como um vestibular.

Ademais, o empoderamento atribuído a esse instrumento de avaliação em larga escala também nos instiga a entender o percurso pelo qual o Enem passa de um exame de avaliação externa a uma prova de ingresso ao ensino superior e, conseqüentemente, quais são os impactos provocados por esse processo no contexto educacional e no trabalho docente.

Para tanto, utilizamos observação participante, entrevistas e questionários que permitiram caracterizar melhor os sujeitos desta pesquisa e constatar que o Enem tem influenciado e interferido na dinâmica do trabalho docente e como isso tem acontecido. Os sujeitos desta pesquisa foram agrupados conforme o tempo de serviço no ensino médio. O grupo foi composto por 27 sujeitos, conforme consta na Tabela 8.

TABELA 8 – NÚMERO DE TRABALHADORES DOCENTES DA ESCOLA X, SEGUNDO O TEMPO DE SERVIÇO NO ENSINO MÉDIO

Tempo de trabalho	Nº de trabalhadores docentes
Menos de 5 anos.	8
Mais de 5 anos e menos que 10 anos	16
Mais de 10 anos e menos que 15 anos	2
Mais de 15 anos	1
TOTAL	27

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos questionários desta pesquisa.

Tendo em vista que o novo Enem está em vigência há cerca de sete anos, ao agrupar os docentes, conforme o tempo de serviço, percebermos que os que são mais experientes na docência do ensino médio são os que mais evidenciam as alterações na dinâmica do trabalho

docente. Essa constatação partiu de um comparativo entre as questões analisadas e as entrevistas realizadas.

Mediante as entrevistas, foram feitos os apontamentos das seguintes mudanças a partir do novo Enem. Os dados coletados na entrevista revelam uma intensificação do trabalho que é de competência de pedagogos e professores do ensino médio. A Tabela 9 sintetiza as opiniões coletadas:

TABELA 9 – OPINIÃO DOS TRABALHADORES DOCENTES QUANTO ÀS MUDANÇAS OBSERVADAS NA DINÂMICA DO SEU TRABALHO A PARTIR DO NOVO ENEM.

Mudanças observadas na dinâmica do trabalho docente a partir do novo Enem	Porcentagem dos trabalhadores docentes
Aumento da cobrança da família	15%
Plano de ensino passou a ser mais direcionado para os conteúdos abordados no Enem	16%
Aumento da preocupação dos professores em função do alcance dos bons resultados dos jovens estudantes nos vestibulares e no Enem	20%
Necessidade de proporcionar um preparo para a participação do Enem por meio do modo de avaliar, utilizando provas com mais questões objetivas e por meio da aplicação de simulados	23%
Ampliação e intensificação da responsabilidade do fazer pedagógico, ou seja, têm-se planejado mais para diversificar as estratégias metodológicas de ensino e para elaborar provas com base nos descritores, assim como estudado mais para trabalhar o maior número de conteúdos possíveis e participar das formações continuadas propostas	26%

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos questionários desta pesquisa.

O Enem é entendido hoje como “[...] um poderoso vestibular” conforme a Professora M por trabalhadores docentes, famílias e alunos. A afirmativa dessa professora, contrastada com os dados explícitos no último quadro, promove uma reflexão acerca de como esse exame tem sido visto e entendido por aqueles que decidem o quê, por que e como ensinar e aprender.

Evidência disso encontramos no ANEXO B, nos Quadros 1, 2, 3 e 4, que retratam os Planos de Ensino e uma Sequência Didática documentados na escola. Ambos os documentos produzidos pelos professores, sob orientação da pedagoga, retratam um direcionamento de conteúdos e atividades mediante as matrizes do Paebes Tri e Enem, conciliados ao CBC. Outra comprovação provém das falas abaixo, coletadas e selecionadas durante planejamentos coletivos e por meio de entrevistas realizadas:

Como são apenas duas aulas semanais, eu trabalho até o conteúdo da Nêurula em Embriologia, porque, a partir disso, nada do assunto é cobrado no Enem e nem nos vestibulares. Já sobre células-tronco cai muito nessas provas, daí temos que dar mais ênfase. (PROFESSOR V)

Criamos o momento ‘De olho no Enem’. Assim nossa área de conhecimento se deterá a dar dicas para a prova em parte de uma de nossas aulas por semana. (PROFESSORA F)

As contribuições desses dois professores sinalizam as alterações já mencionadas e fundamentam a ideia de que realmente vivemos hoje um momento de tensões e dilemas no ensino médio em função dos impactos do Enem no trabalho docente.

A fala acima do Professor V, que registra seu procedimento de direcionar o conteúdo de acordo com o Enem e vestibulares, condiz com o sentimento de outro professor já descrito anteriormente no capítulo 3 sobre seu “engaiolamento”, quando se refere à proposta curricular que é pautada nos conteúdos dos exames para o ensino superior. Ou seja, a autonomia do professor é “roubada” a partir do predomínio dessa dinâmica de trabalho. É certo que a liberdade no fazer pedagógico não deve remeter a uma inconsequente seleção de saberes considerados úteis para a vida do aluno, mas sim ao fato de ter a oportunidade de fazer uma seleção a partir de outros parâmetros que não sejam os citados apenas em matrizes de instrumentos de avaliação em larga escala.

Essas constatações podem ser relacionadas com o pensamento de Freitas (2014, p. 16) quando discorre acerca da utilização cada vez mais frequente da Matriz de Referência do Enem podendo criar um estreitamento do currículo:

Todo exame cria uma tradição e esta influencia o próprio processo de ensino no sentido de que indica o que conta e o que não conta, ou o que cai e o que não cai no exame. Os processos de estreitamento curricular são uma realidade. Com isso, perdemos a possibilidade de termos de fato uma boa educação, pois no mundo de hoje é preciso ir além da habilidade cognitiva. Sobreviverá quem inovar. Isso exige desenvolvimento de habilidades interpessoais e intrapessoais, bem como o desenvolvimento da criatividade. Estamos no caminho errado.

Dessa forma, a partir do pressuposto de que o currículo escolar é mais que uma seleção de conteúdos com funções específicas de avaliar o desempenho dos alunos, os dados coletados revelam esse estreitamento do currículo e, sobretudo, a perda da autonomia do trabalho docente. Conforme a expressão do Professor C: “Estamos adoecendo por ter que fazer aquilo que não acreditamos”.

Por meio do questionário aplicado, 42% dos trabalhadores docentes apontam que um dos impactos causados na dinâmica docente se refere à construção de planos de ensino voltados para os conteúdos abordados no Enem. Os mesmos respondentes afirmaram que agora “é preciso correr contra o tempo”, pois devem trabalhar o maior número de conteúdos possível no curso do ensino médio.

Na prática, os respondentes destacam que elaboram provas com base nos descritores, assim como estudam mais para trabalhar o maior número de conteúdos possíveis que são avaliados. Constatação também comprovada pelo depoimento da Professora F.

A diretora, por sua vez, coloca em dúvida conteúdos do Enem, quando, num planejamento coletivo, questiona: “Que diferença faz uma minhoca para a humanidade? Será que esse conhecimento é essencial para a humanidade?”

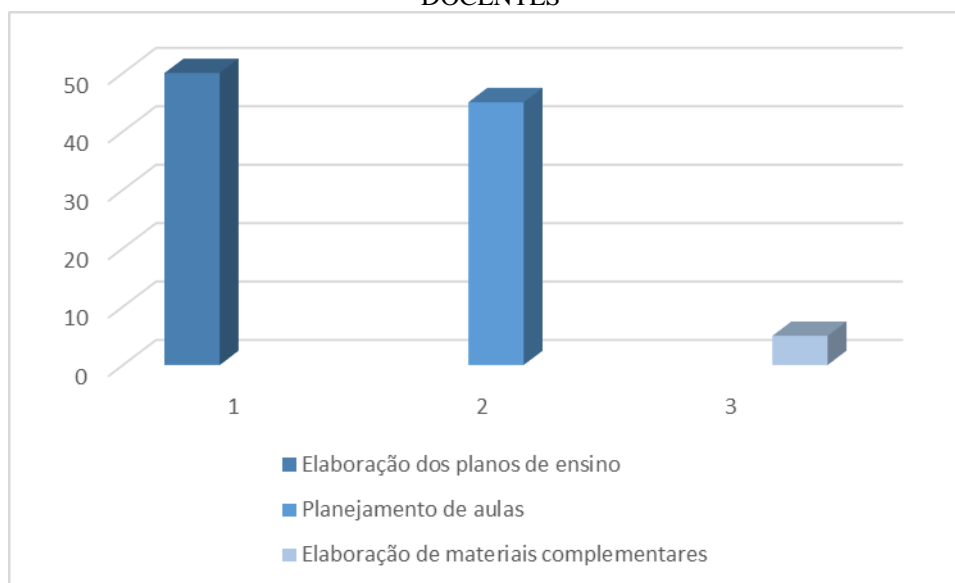
Isto é, a diretora está colocando em tensão as demandas do Enem que se tornam preponderantes na definição dos conteúdos em detrimento dos propostos pelas DCNEMs, pois, para ela, há a dúvida sobre a importância dos ensinamentos avaliados por esse exame para a formação dos jovens.

Em relação a conhecer as DCNEMs, o CBC das escolas estaduais do Espírito Santo e a Matriz de Referência do Enem, todos os respondentes afirmam conhecer. Ao serem questionados sobre como tomaram conhecimento desses três documentos, foi obtida a informação de ter sido por meio de encontros de formação continuada organizados pela escola e pela SRE. Diante disso, os respondentes foram indagados quanto à utilização desses documentos curriculares. Todos confirmam utilizá-los para a elaboração do Plano de Ensino.

Há de se chamar a atenção para esse fato, pois a análise dos Planos de Ensino revela outra coisa: há primazia dos conteúdos do Enem. Na realidade, os professores ignoram as orientações das Diretrizes e também do Currículo Estadual.

O resultado é um plano de ensino muito mais “carregado” de conteúdos, o que entra em contradição com as críticas formuladas por segmentos da sociedade civil, que tratam o problema do ensino médio como decorrente do peso dos conteúdos. Ao mesmo tempo, esses segmentos são defensores do Enem. O Gráfico 1 apresenta a variedade de momentos em que o professor faz uso da matriz do Enem:

GRÁFICO 1— UTILIZAÇÃO DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM PELOS DOCENTES



Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário aplicado.

Assim, 50% dos respondentes utilizam a Matriz do Enem na elaboração dos Planos de Ensino. Esse grupo corresponde à Categoria 1, representada no gráfico. Já 20% dos professores a utilizam no planejamento de suas aulas e são identificados no gráfico pela Categoria 2. Um outro grupo, composto de 5% dos respondentes, que corresponde à categoria 3, afirmou utilizar a Matriz do Enem na elaboração de materiais complementares à sua prática, principalmente, nos momentos de produção dos projetos de ensino por área.

Reconhecemos, assim, que o novo Enem assume nos dias atuais um papel protagonista, pois tem direcionado a construção da proposta curricular da Escola X, como comprovado por todos os respondentes do questionário que dizem utilizar a Matriz do Enem na construção do Plano de Ensino e norteando as aulas que são ministradas nesse sentido. Diante dessa constatação, analisamos os Planos de Ensino e sequências didáticas.

Na análise dos Planos de Ensino, detectamos que, mediante orientação pedagógica, os docentes dessa escola elaboram suas propostas de trabalho considerando a Matriz de Referência do Enem como uma das fontes de direcionamento e os eixos cognitivos como sustentação dessa prática.

Tanto é que esses planos possuem um formato próprio, não convencional ao determinado pela SRE ou Sedu, pois, no elaborado pela escola, há um campo demarcatório para os conteúdos a serem trabalhados trimestralmente, seguido de um campo para a definição dos descritores do Paebes Tri e outro contendo os descritores da Matriz de Referência do Enem. Nesta

dissertação no ANEXO B, nos Quadros 1, 2, 3 e 4, evidenciamos de forma clara essa constatação.

Na busca por entender a iniciativa explicitada nos Planos de Ensino, recorreremos às entrevistas feitas à pedagoga e à diretora. Na entrevista com a pedagoga, ela se diz em conflito, pois, “[...] mediante a certeza de que, atualmente, é o Enem uma via de ingresso para as universidades desse país, como não direcionar o olhar dos docentes para essa Matriz?”. Os descritores selecionados pelo professor precisam estar em consonância com os conteúdos previstos. Segundo a pedagoga, “As duas matrizes (Paebes Tri e Enem) não determinam o que será estudado, mas direcionam a abordagem do professor”.

Consideramos, ainda, ao analisar, nos APÊNDICE F, a Matriz de Referência do Paebes Tri de Língua Portuguesa e a Matriz de Referência do Enem de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que muitas são as congruências entre os conteúdos avaliados nos dois exames, o que também observamos ocorrer em Matemática, conforme consta no APÊNDICE G.

As congruências apontadas entre os dois instrumentos de avaliação aplicados nas escolas estaduais do ensino médio respaldam e explicam as ações de intervenção já descritas e apontadas no Plano de Ação de 2016 da Escola X (ANEXO C), voltadas para as competências leitoras e de escrita fortemente presentes em ambas as matrizes.

Sem o intuito de ignorar os demais componentes curriculares, detivemo-nos apenas na análise comparativa da Língua Portuguesa e da Matemática, por percebermos, durante a observação participante, que essas disciplinas são o foco da maioria das ações destinadas à intervenção, diante dos resultados alcançados nas avaliações em larga escala.

Ademais, ao ser entrevistada, a pedagoga expressa a mesma opinião referente a esse “engaiolamento”, quando mostra que o foco está muito centralizado nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, inclusive no que diz respeito ao número de aulas semanais, em que cada uma dessas duas disciplinas se apropriam de quatro aulas.

Analisando, ainda, os Planos de Ensino elaborados pelos professores de Língua Portuguesa e Matemática que constam nos ANEXOS B — Quadros 2 e 3 — em relação à análise feita das Matrizes do Paebes Tri e do Enem (APÊNDICES F e G), podemos constatar grande influência dos descritores, competências e habilidades nos documentos elaborados pelos professores.

Em relação à questão sobre o impacto da Matriz do Enem na prática pedagógica, os respondentes poderiam selecionar três alternativas no questionário. Uma síntese desses dados pode indicar que a maioria percebe que o Enem provocou um aprofundamento teórico e prático, mas também há uma taxa relevante de respondentes que afirmaram existir outros impactos. São eles:

GRÁFICO 2 – IMPACTOS DA MATRIZ DO ENEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA



Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário aplicado.

Diante dos resultados a essa questão do questionário, se focarmos o olhar nos impactos citados e agrupá-los, podemos constatar que 80% dos professores entendem que o mais visível impacto a partir do novo Enem diz respeito ao exercício de um aprofundamento teórico e prático por parte dos docentes.

Assim como, segundo as entrevistas realizadas com os professores selecionados, eles explicam que o aprofundamento teórico e prático provém da necessidade de atender às expectativas dos alunos e famílias e prover aulas em conformidade com as exigências da proposta curricular vigente na Escola X.

O exercício de um aprofundamento teórico e prático por parte dos docentes, aliado a outros impactos, como a limitação na autonomia pedagógica, a relação professor/aluno alicerçada em objetivos comuns e a desvalorização da capacidade de produção do professor decorrente da oferta de documentos prontos, elaborados e organizados por terceiros, explica como os sujeitos desta pesquisa se veem como vítimas ou algozes desses impactos por via de suas

práticas. Essa percepção tensiona a forma como o Enem passa a ser visto por esses docentes, bem como amplia a influência desse exame na prática pedagógica.

Em que pese o fato de o Enem promover uma padronização curricular, assim como os demais instrumentos de avaliação em larga escala, os trabalhadores docentes e a família reconhecem que não há outro caminho a seguir. Um exemplo ocorreu em uma reunião de “pais e mestres”, na qual ficou evidente a cobrança da família sobre os resultados negativos das avaliações regulares finais, sobretudo os altos índices de reprovação de alunos dos primeiros anos do ensino médio.

Ademais, os pais imprimem suas opiniões sobre a relação existente sobre o que se ensina na escola e o que é necessário saber para a participação no Enem. As respostas das famílias sobre os sentidos da escola evidenciam essa tensão, conforme exemplos abaixo:

O sentido da escola é para criar cidadãos e o melhor caminho para isso é fornecer bastante conteúdo para que eles possam prosseguir em seus estudos numa faculdade (MÃE DO JOVEM 3 D).

Para ser um profissional, a escola tem que preparar os jovens para o futuro. Um bom estudo lhes permitirá alcançar uma boa faculdade e uma boa profissão. (MÃE DA JOVEM 3 L)

Precisamos que a escola prepare nossos meninos para o Enem, senão de nada vale tantas vagas e bolsas que o governo dá. (PAI DO JOVEM 2 P)

Há de se destacar as tensões que as escolas passam a viver de forma mais intensa com a obrigatoriedade do Enem, pois, além da cobrança do próprio aparato burocrático do sistema, temos as famílias que assumem essa preocupação, já que estão enredados numa lógica da eficácia e da eficiência.

Tratar de qualidade em educação requer, como nos alerta Ball (2006), a compreensão a respeito de que a qualidade não tem apenas por referente a escola e seus fins precípuos, seus docentes e seus alunos, para os quais a educação constitui um valor universal, um direito de todos e todas, numa perspectiva de justiça e inclusão sociais. Há inúmeros pontos a se considerar como aspectos qualitativos a serem avaliados, como: condições escolares adequadas, gestão democrática, presença ativa e articulação com a comunidade e com entidades da sociedade civil.

Falar de qualidade em educação requer discutirmos a busca pela democratização do saber, superando a desigualdade social tão exorbitante no cenário brasileiro. Tal necessidade provém

do cerne sociológico de buscar qualidade para todos e não para alguns, assim como defende Bourdieu (1998), que afirma que a escola não resolve problemas sociais, mas reforça-os à medida que reproduz internamente relações de poder referentes às classes populares. Segundo esse autor,

Se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece ao sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclama ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios (BOURDIEU, 1998, p.53).

Quando a dinâmica do trabalho docente no ensino médio de escolas públicas assume o papel de preparar os jovens para o Enem utilizando um formato de questões características desse exame para cobrá-las em provas e, massivamente, nas infindáveis listas de exercícios, começa a se assemelhar com as escolas privadas preparatórias para os vestibulares e para o Enem.

Além disso, as escolas privadas se utilizam da mídia para propagar os resultados alcançados por seus estudantes como se o mérito não lhes pertencessem. Teria a escola pública o mesmo direito ou dever? Seria essa a concepção filosófica das escolas públicas estaduais?

Retomamos, então, a concepção de escola registrada no PPP da Escola X, que diz: “[...] esse é um ambiente que leva em conta o conjunto das dimensões da formação humana, onde o conhecimento é compartilhado e sistematizado, tendo a tarefa de formar seres humanos com consciência de seus direitos e deveres”.

Não encontramos explícita e nem implicitamente referência de uma proposta preparatória para os exames das avaliações em larga escala. Ou seja, há uma divergência da concepção filosófica e a prática pedagógica adotada e da proposta curricular aplicada nessa escola.

Ao ser entrevistada, a gerente de ensino médio da Sedu faz uma consideração acerca do movimento inverso do direcionamento do trabalho docente que se volta para a seleção dos conteúdos a partir de matrizes de exames de avaliações externas em detrimento da base filosófica da proposta curricular. Ela diz: “Começamos pelo caminho inverso perguntando o que ensinar, sem termos uma base filosófica para nos nortear” (GERENTE DO ENSINO MÉDIO DA SEDU).

Se quem gere, coordena, direciona e promove mudanças já detectou essa tensão, espera-se um redirecionamento na construção das futuras propostas de reelaboração dos currículos das escolas públicas estaduais em face à implementação da BNCC.

4.2.1 Análise dos documentos curriculares que norteiam a dinâmica do trabalho docente no ensino médio

Ainda sobre os impactos do Enem para com a dinâmica do trabalho docente, voltamo-nos para a análise dos documentos curriculares hoje propostos para a utilização do docente do ensino médio, que são as DCNEMs, o CBC das escolas estaduais do Espírito Santo e a Matriz de Referência do Enem.

Como já visto, esses documentos são hoje utilizados como parâmetros que direcionam o currículo da Escola X e, com muita maestria, os docentes têm se detido a elaborar seus Planos de Ensino alinhando os conhecimentos e conteúdos aos descritores do Enem e aos direitos de aprendizagem das DCNEMs, conforme constatado nos Quadros 1, 2 e 3 do ANEXO B.

No questionário aplicado, com a possibilidade de assinalar duas alternativas, 84% dos professores, ao serem questionados acerca da finalidade com que utilizam as bases da Matriz de referências do Enem, responderam que a formação humana integral é importante, desde que combinada com o ingresso dos jovens no ensino superior.

Apenas 16% optaram por assinalar uma única alternativa, tendo como finalidade a formação humana integral. Havia a opção de marcar a importância do ranqueamento existente entre as escolas a partir da média dos resultados alcançados pelo estudantes, mas nenhum dos respondentes apontou essa finalidade.

Todavia, o fato de a maioria dos docentes utilizar a Matriz do Enem com o objetivo de contribuir para o ingresso dos jovens no ensino superior e apenas alguns deles citarem, além desse objetivo, a formação humana integral, permite reconhecer um dos dilemas do ensino médio na atualidade.

Na entrevista com a diretora, fica evidente que esse dilema se deu a partir da determinação de que o Enem se tornou a porta de acesso ao ensino superior e a via de concessão de bolsas e cotas. Ela afirma:

Um dos impactos que percebi foi da família com a escola. Depois que o Enem se tornou porta de entrada para o ensino superior, passamos a ter que trabalhar isso com a família. Se for só pela cabeça dos pais, o que eles querem é que o ensino médio prepare os alunos para o Enem. Antes não havia nada disso (DIRETORA).

Analizamos esses fatores e confirmamos um antigo dilema, apontado no capítulo 1 desta dissertação, referente à finalidade do ensino médio. Voltamos, novamente, a centralizar o currículo sob as medidas impostas pelas políticas de avaliação e, mais uma vez, ao ensino médio é atribuída a função preparatória para o ensino superior. Inclusive, constatamos que agora também a família se vê com mais condições de acessar o ensino superior a partir da implantação das políticas de democratização e tem contribuído para o fortalecimento desse dilema.

Para entendermos melhor a dinâmica do trabalho docente na Escola X, detivemo-nos na próxima seção, a fazer uma descrição analítica de um dos momentos em que, por meio da observação participante, evidenciou-se a estruturação do Plano de Ação do ensino médio como uma forma de organização pedagógica e curricular.

4.3 CONFIGURAÇÃO DA DINÂMICA DO TRABALHO DOCENTE SOB INFLUÊNCIA DO ENEM

Tem questão do Enem que nem eu sei resolver. Tenho que estudar para encontrar a resposta certa. Aliás, depois do ENEM, acabamos tendo que estudar muito mais para dar as nossas aulas... (PROFESSOR J)

Constatamos, por meio da observação participante e da análise documental que, ao trabalhador docente têm sido disponibilizadas proposições curriculares em inúmeros documentos, muitos deles produzidos pelo próprio corpo pedagógico e docente. O plano do qual trataremos nesta seção é mais um documento de orientação produzido pelos sujeitos desta pesquisa por cerca de um mês.

Na prática anual de fazer o Plano de Ação da escola, cuja base é o documento do PPP, os trabalhadores docentes se reuniram para primeiramente discutir os resultados do Paebs Tri 2015, Ideb 2015, Enem 2014 e das avaliações internas de 2015.

Conforme os resultados analisados, tendo como foco o Paebs Tri, constata-se, ao longo dos anos em que esse exame tem sido aplicado, que houve um avanço no índice de proficiência das disciplinas avaliadas: Língua Portuguesa, Matemática, Química, Física e Biologia. Porém, segundo o padrão de desempenho em cada uma das disciplinas, os alunos avaliados

permanecem concentrados em maior número no nível básico de conhecimento, com exceção de uma pequena melhora no índice de Língua Portuguesa.

Essa constatação também se evidencia quando consultamos os resultados finais das avaliações internas (ANEXO C). De acordo com os gráficos, na área das Ciências da Natureza se concentra o maior número de alunos reprovados ou em Estudos Especiais de Recuperação. Segundo a pedagoga, “Os resultados alcançados não eram os esperados”. Nessa reunião, foram definidas as metas para superação dos problemas, as quais se encontram no Plano de Ação (ANEXO C).

Como nos outros anos, a área de Ciências da Natureza desponta com o menor resultado, nesse caso, com 501,73. Já nos resultados alcançados no Enem 2014, nas diferentes áreas de conhecimento, notamos que os melhores resultados se encontram na área de Ciências Humanas, conforme consta na tabela a seguir:

TABELA 10 – RESULTADO DO ENEM 2014 – ESCOLA X

Áreas de conhecimento	Proficiências médias
Ciências da Natureza	501,73
Ciências Humanas	555,82
Linguagens e Códigos	519,11
Matemática	512,46
Redação	518,92

Fonte: MEC/INEP.

Esse fato provocou uma forte discussão entre os pares, como constam determinadas falas abaixo:

Somos responsabilizados pelos resultados ruins e pelos índices de reprovação no ensino médio, mas como mudar isso se nossos alunos chegam ao ensino médio sem a base conceitual necessária, inclusive de Matemática. (PROFESSORA G)

Nossos alunos deveriam ser mais aplicados e se esforçar mais. Não vejo tanto obstáculo para compreender a disciplina que ministro. (PROFESSORA R)

Já tentei tudo. Diversifico meus instrumentos de avaliação, minhas estratégias. Falta agora os alunos fazerem de tudo para aprender. (PROFESSOR F)

As falas selecionadas confirmam o mal-estar vigente nas escolas em relação à política de responsabilização que ora se dirige aos docentes que se incumbem da transmissão dos

conhecimentos, ora aos alunos que devem aprender o que lhes ensinam. O currículo, a indisciplina, o desinteresse, os processos de aprendizagem, a organização escolar, também são citados pelos professores como responsáveis. Porém, nessa busca por culpados é comum, por parte do docente, até para se eximir de sua responsabilidade, justificar o insucesso mediante o que “falta” aos estudantes. Na visão de Arroyo (2004, p. 33),

Os educandos, sujeitos também centrais na ação educativa, são condicionados pelos conhecimentos a serem aprendidos e, sobretudo, pelas lógicas e tempos predefinidos em que terão de aprendê-los: preocupa-nos que tantos alunos tenham problemas de aprendizagem. Talvez muitos desses problemas sejam de aprendizagem nas lógicas temporais e nos recortes em que organizamos os conhecimentos nos currículos. Mas dado que essas lógicas e ordenamentos temporais se tornaram intocáveis, resulta mais fácil atribuir os problemas à falta de inteligência dos alunos e a seus ritmos lentos de aprendizagem. Medimos os educandos pela aprendizagem dos conteúdos curriculares.

A tensão entre os trabalhadores docentes foi observada também em relação aos resultados da redação do Enem 2014, pois nenhum dos alunos alcançou um desempenho igual ou maior que 800,00 pontos, considerado um médio desempenho; 35,48% dos alunos alcançaram um desempenho menor que 500 pontos; e 64,51% ficaram entre 500 a 799 pontos, conforme consta na Tabela 11:

TABELA 11 – RESULTADO DA REDAÇÃO DO ENEM 2015 — ESCOLA X

Faixa de desempenho	Redação
Menor que 500	35,48%
500,00 - 599,99	29,03%
600,00 - 699,99	31,18%
700,00 - 799,99	4,30%
Igual ou maior que 800,00	0,00%

Fonte: Escola X.

O resultado insatisfatório dos desempenhos atingiu todos os âmbitos da escola e seu reflexo repercutiu, inclusive, no ensino fundamental. A partir desse marco, foram estabelecidas metas acerca da produção textual para o aprimoramento das habilidades necessárias à competência leitora e de escrita para o sucesso das avaliações, mas a conclusão desse processo exigiu muitas reuniões para que o grupo pudesse entender as causas do fraco desempenho dos alunos nas avaliações externas e internas. Segue abaixo um quadro que busca sintetizar os principais pontos:

QUADRO 2 – CAUSAS INTERNAS DOS RESULTADOS ALCANÇADOS NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E INTERNAS – METAS E DE AÇÕES DE INTERVENÇÃO

Nº	Causas internas
1	Falta de direcionamento do planejamento (programas de ensino anual e planejamento diário) à superação dos indicadores das avaliações externas, do Enem e dos resultados das avaliações internas
2	Dentre os motivos apresentados que levam os estudantes a deixar de estudar, foram levantados: a necessidade de entrar no mercado de trabalho, a falta de interesse pela escola, dificuldades de aprendizagem que podem acontecer no percurso escolar, doenças crônicas, deficiências no transporte escolar, falta de incentivo dos pais, mudanças de endereço e outros
3	Não cumprimento dos conteúdos previstos no currículo nas diferentes áreas e modalidades
4	Falta de interesse, de motivação e expectativas dos nossos jovens

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Por conseguinte, foram definidas as causas externas para definir outras constituintes agregadas às escolas como família, SRE, Sedu, MEC. No Quadro 3, apresentamos quais são elas:

QUADRO 3 – CAUSAS EXTERNAS EM FRENTE AOS RESULTADOS ALCANÇADOS NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E INTERNAS - METAS E DE AÇÕES DE INTERVENÇÃO.

Nº	Causas externas
1	Formação inicial dos professores por meio de cursos não presenciais
2	Descontinuidade dos programas de formação continuada
3	Privatização dos cursos de formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais
4	Falta de conhecimento de alguns professores da disciplina que leciona em função da formação inicial deficitária
5	Nível de exigência baixo das famílias em relação a formação acadêmica de seus filhos(as)
6	Carga horária pequena para as disciplinas da área de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química)

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Podemos observar que os problemas identificados pelos trabalhadores se centram na deficiência social e cognitiva do aluno e na sua própria formação que é vista como debilitada por um lado e, por outro, pela falta de cursos de formação continuada. Há de se chamar a atenção para o fato de que, nesse mesmo período, estava ocorrendo o Pnem. Portanto, vimos que não houve uma crítica ao Enem propriamente dito como avaliação externa e impositiva e nem mesmo às superposições de currículos na escola.

A partir do estabelecimento das causas, os trabalhadores docentes indicaram 5 metas e 24 ações de intervenção. Dessas ações, 50% estavam completamente voltadas para o desenvolvimento de habilidades necessárias à superação de dificuldades percebidas nos descritores do Paebes. Desafios e possibilidades ao trabalho docente, com relação aos instrumentos de avaliação em larga escala emergem a cada meta e ação, conforme demonstrado no Quadro 4:

QUADRO 4 – METAS E AÇÕES ESTABELECIDAS PARA O ANO LETIVO DE 2016 A PARTIR DOS RESULTADOS DO PAEBES TRI 2015 E DO ENEM 2014 (continua)

Metas	Ações
Melhorar o desempenho docente por meio do planejamento sistematizado e estruturado	Elaborar Planos de Ensino de cada disciplina contendo: conteúdos; objetivos, competências e habilidades, embasados nos descritores previstos no Currículo da Rede Estadual, nas avaliações externas e no Enem; Estratégias e instrumentos de avaliação diversificados Estruturar sequências didáticas.
Elaborar o Plano de ação do trabalho pedagógico no qual contém diagnóstico com base nos resultados das avaliações externas, Enem e as avaliações internas, levantamento de causas/problemas e definição de metas e ações que devem ser perseguidas por todos	Acompanhar o desenvolvimento das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores (as) para melhoria do desempenho dos jovens do ensino médio, com base nos níveis de referência, nos objetivos, nos descritores e nos resultados das avaliações internas e externas. Realizar encontros mais periódicos por área para definir estratégias, instrumentos de avaliação mais apropriados para cada turma Levantar as habilidades, objetivos/competências que os alunos já dominam, observando na escala de proficiência o nível correspondente aos resultados observados Realizar recuperação paralela com vistas ao sucesso do aluno Cumprir em 100% os conteúdos definidos nos Planos de Ensino nas diferentes disciplinas para todas as turmas do ensino médio Avaliar e replanejar conteúdos previstos e não trabalhados em cada trimestre Despertar o interesse e levantar as expectativas dos jovens em relação a conclusão do ensino médio Utilizar a metodologia da sequência didática, apresentando aos alunos em cada aula o conteúdo, descritores, objetivos e as estratégias utilizadas como possibilidade de despertar o interesse e as suas expectativas
Evitar a evasão e a reprovação dos alunos, principalmente nas primeiras séries do ensino médio	Acompanhar o processo ensino-aprendizagem das turmas das primeiras séries do ensino médio para levantar as expectativas dos estudantes Acompanhar efetivamente as presenças e faltas dos alunos por meio das medidas: fazer chamada diariamente dos alunos, chamando-os pelo nome; manter um cadastro atualizado dos alunos; fazer planilha dos alunos faltosos; melhorar a comunicação entre professor-pedagoga-secretaria-coordenação, mantendo-os informados sobre a situação dos alunos, principalmente daqueles que apresentam algumas faltas ainda que não consecutivas; colocar na sala de planejamento um mural contendo relação dos alunos faltosos e transferidos para melhorar a comunicação na escola

	Entrar em contato com a família após o aluno ter faltado uma semana para ver o que está efetivamente acontecendo e propor alternativas. Caso não haja resolução do problema acionar o conselho tutelar/ação social e se o problema persistir entrar em contato com a promotoria. Retornar nos planejamentos sobre os resultados das ações desenvolvidas nesse processo
Ampliar os horizontes, criar expectativas e desenvolver percepções nos jovens estudantes conforme suas possibilidades.	Promover Feira de Profissões para sensibilizar os alunos do ensino médio para conhecer as IES; locação de ônibus para visita na Ufes/Ifes
	Promover roda de conversa com ex-alunos aprovados em instituições públicas de ensino superior para depoimentos
	Elaborar projeto de integração dos 1º anos por meio de roda de conversa entre alunos do terceiro e primeiros anos
	Incentivar a participação dos alunos nas avaliações externas Paebes (3º ANO); Paebes Tri (1º, 2º e 3º ANOS); Prova Brasil e Enem
	Sensibilizar os estudantes a participarem da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e da Olimpíada interna de Matemática
Elevar o atual nível de desempenho dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa e aumentar os índices de aprovação na área (Linguagens e Códigos), de forma a garantir o direito de todos os jovens do ensino médio a educação de qualidade	Tomar como foco do trabalho da área de Língua Portuguesa, a leitura, escrita e produção de diversos tipos e gêneros textuais por meio de horários das aulas de leitura e produção de textos prestabelecidos com os professores e apresentados aos alunos
	Organizar apostila para o trabalho com tipologias e gêneros textuais
	Elaborar o Projeto Escola Leitora que objetiva a disseminação da prática de leitura de um livro por trimestre por professores e demais funcionários da escola, bem como, alunos do ensino médio, culminando em um Café Literário para a discussão e apreciação dos livros
	Planejar para a área das Ciências Humanas definir ao final de cada trimestre um tema dentro dos conteúdos abordados para os alunos produzirem textos conforme tipologia e gênero exigido pelo professor da referida disciplina
	Orientar o uso do caderno de textos para praticar a escrita realizando a produção de um texto por semana, sempre variando o gênero
	Incentivar a participação em concursos de redação (Olimpíadas de Língua Portuguesa, Concurso de Cartas dos Correios etc.) e da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

As ações citadas acima foram colocadas como metas a serem alcançadas durante um ano letivo, mas os professores não expressaram ou não perceberam o seu significado em termos de carga de trabalho. Observamos, assim, que as avaliações externas (aqui tratadas pelo Enem e Paebes) impõem uma dinâmica de trabalho docente reconhecidamente mais intensificada e, conseqüentemente, mais individualizada.

Dessa forma, o trabalho do professor se resume a preparar o aluno para um bom desempenho nos exames externos. Com isso, os currículos previsto nas DCNEMs ou no CBC ficam subsumidos e, com eles, uma perspectiva de formação de autonomia intelectual é citada tal

como indicado pelo PPP da escola. Os dizeres dos professores e da pedagoga durante um dia de estudo, cujo tema para debate era o Neoliberalismo e a Educação, também subsidiam esta reflexão:

A maior preocupação dos alunos agora é o tal do Enem. Eles nem sabem se concluirão o ano aprovados... (PROFESSORA F)

Eu já penso diferente. Há pouco interesse dos alunos pelo Enem. Se houvesse interesse, eles se dedicavam mais. (PROFESSORA V)

Como assim? Os alunos dizem que os conteúdos listados nos Planos de Ensino não estão de acordo com a Matriz Curricular do Enem. É importante vocês dizerem que estão trabalhando determinado conteúdo ou uma certa questão conforme é cobrado no Enem. Assim fica bem claro para o aluno. (PEDAGOGA)

A partir da análise dessas opiniões, percebemos que, nesse grupo docente, o Enem tem sido encarado para além de sua função de avaliar. Segundo Amaro (2011), a avaliação, seja ela interna, seja externa, deve fazer parte do processo pedagógico articulando objetivos e finalidades da educação, com pressupostos de uma avaliação entendida como formativa.

A avaliação formativa sugerida por Amaro (2011) se refere a procedimentos pedagógicos que têm como propósito analisar o desempenho do aluno, do professor e de toda a situação de ensino, com vistas a mudanças e melhoria no processo de ensino-aprendizagem. Notamos, entretanto, uma discordância entre a fala das Professora F e V e a da pedagoga quando se evidenciam uma culpabilização quanto aos resultados das avaliações externas e internas.

Durante a observação participante, a busca por um “responsável” ou “responsáveis” transparece como uma das tensões mais presentes em diferentes momentos da ação educativa: Conselhos de classe, reunião de pais, planejamentos coletivos e até nas salas de aula onde se estabelece a relação professor/aluno.

Curioso observar que definir responsáveis é tarefa fácil e não exige esforços. A culpabilização de alunos, famílias, pedagogos, professores ou o próprio sistema educacional brasileiro não tem redirecionado a educação ou promovido melhorias. Nesse sentido, a perspectiva de avaliar se aproxima da prática de julgar e culpar. Avaliar mediante a perspectiva formativa pode propiciar subsídios que sustentem as mudanças necessárias em cada sujeito envolvido no processo de qualificar a educação ofertada em nosso país.

4.4: DCNEMs E ENEM: ALGUMAS REFLEXÕES NECESSÁRIAS A PARTIR DA PESQUISA

As DCNEMs contemplam o que necessário ao jovem do ensino médio, mas o que eu posso fazer? (PROFESSORA P, ao ser questionada sobre a primazia dada às matrizes do Paebes e Enem na construção dos Planos de Ensino)

Chegamos a um momento em que consideramos necessário e oportuno um diálogo entre o que defendem as DCNEMs e a Matriz de Referência do Enem. A Professora P demonstra, em sua consideração, uma certa impotência diante de um intento maior de referenciar os currículos das escolas estaduais nas matrizes de exames de avaliação em larga escala.

Como já exposto, os sujeitos desta pesquisa afirmam utilizar esses dois documentos curriculares associados ao CBC como direcionamento para a construção de seus planos de ensino. A questão, entretanto, que requer uma análise, condiz as consonâncias e as dissonâncias existentes entre esses dois documentos.

Ao mesmo tempo em que se observa a expansão e consolidação do Enem como política de avaliação que busca promover a entrada dos jovens no ensino superior público e privado do País, o Conselho Nacional de Educação implanta as DCNEMs. Esta dissertação de mestrado destaca o fato de que há dissonâncias entre tais políticas, pois a forte presença do Enem na vida escolar dos jovens dificulta a implantação das DCNEMs pelos trabalhadores docentes, já que as perspectivas pedagógicas partem de pressupostos formativos diferenciados.

Para apurar melhor essa constatação, desenvolveremos uma reflexão sobre o que propõem as DCNEMs e sua relação com o campo teórico do currículo e indagar, ainda: que implicações essas reflexões podem ter ao considerarmos as necessidades e o direito à educação que possuem os jovens do ensino médio.

Conforme o Parecer CNE/CEB nº 5/2011, a função do ensino médio é ir além da formação profissional e a construção da cidadania. Isso repercute no currículo que é construído a partir das DCNEMs. Segundo esse parecer, aos jovens do ensino médio é necessário oportunizar uma abrangência cultural apoiada em perspectivas humanistas que permitam a expansão de seus horizontes e expectativa de vida, para assim dotá-los de intelectualidade autônoma e viabilizar o acesso ao “[...] conhecimento historicamente acumulado e a produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais” (BRASIL, 2011, p.1).

No documento intitulado Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, no qual constam as DCNEMs, podemos encontrar uma definição clara e precisa do que deve nortear a definição da proposição curricular para o ensino médio, dando ênfase ao trabalho como princípio educativo.

Na perspectiva das dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia as instituições de ensino devem ter presente que formam um eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação à realidade social contemporânea. Essa integração entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva do trabalho como princípio educativo, tem por fim propiciar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos, devendo orientar a definição de toda proposição curricular, constituindo-se no fundamento da seleção dos conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação (BRASIL, 2013, p.188).

Indissociável é a relação existente entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, e compreender essa relação é objetivo que perpassa o entendimento que se tem do trabalho como princípio educativo, visto como o desafio central da organização curricular do ensino médio. Assim,

O trabalho é conceituado, na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. Essa dimensão do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº: 5/2011, p. 20).

O trabalho do qual trata as DCNEMs diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de transformação das condições naturais da vida e ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Capacidade esta que vem da compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica. Essa compreensão permite o desenvolvimento e a apropriação social desses conhecimentos para a promoção das transformações citadas, conforme o que propõem as DCNEMs para o currículo:

[...] as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia inserem o contexto escolar no diálogo permanente com os sujeitos e com suas necessidades em termos de formação, sobretudo pelo fato de que tais dimensões não se produzem independentemente da sociedade e dos indivíduos. Compreendidos dessa forma, trabalho, ciência, cultura e tecnologia se instituem como um eixo a partir do qual se pode atribuir sentido a cada componente curricular e a partir do qual se pode conferir significado a cada conceito, a cada teoria, a cada ideia (BRASIL, Caderno do PNEM, 2013, p.17).

Em consequência disso, a concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos. Fica claro, portanto, nossa concordância com as DCNEMs, pois, a partir delas, é visibilizada uma

direção que não dissocia a cultura da ciência e do trabalho, possibilita aos estudantes do ensino médio compreenderem que os conhecimentos e os valores característicos de um tempo histórico e de um grupo social trazem “[...] a marca das razões, dos problemas, das necessidades e das possibilidades que orientaram o desenvolvimento dos meios e das relações sociais e de produção” (BRASIL, Caderno do PNEM, 2013, pag. 16).

Outro ponto de grande relevância condiz com o fato de essas diretrizes direcionarem o oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do ensino médio. O Pnem promoveu parte da primeira etapa para o estudo das DCNEMs, com o propósito de oferecer subsídio teórico para os professores de ensino médio. No Caderno 1 do Pnem, destinado a esse fim, a questão da “formação integral humana” é explicada

Formação humana integral também se refere à compreensão dos indivíduos em sua inteireza, isto é, a tomar os educandos em suas múltiplas dimensões intelectual, afetiva, social, corpórea, com vistas a propiciar um itinerário formativo que potencialize o desenvolvimento humano em sua plenitude, que se realiza pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e moral (BRASIL, Caderno do PNEM, 2013, p. 5).

“Potencializar o desenvolvimento humano em sua plenitude”, essa orientação visa à construção de um ensino médio que apresente uma unidade e que possa atender à diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular, o fortalecimento do PPP e a criação das condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico.

É mediante esse ponto que entendemos a maior divergência entre os dois documentos que norteiam a proposta curricular da Escola X, pois enquanto as DCNEMs visam à formação humana integral, a matriz do Enem reforça o alcance de um considerável acervo de conhecimentos que servirão para os alunos adentrarem ou não as instituições de ensino superior, conforme podemos apurar nos APÊNDICES B e C. Como podem, portanto, esses dois documentos de objetivos distintos nortear uma só direção?

Decorrente dessa problemática, por meio do questionário aplicado, consideramos que, quanto às DCNEMs, 100% dos respondentes, além de as conhecerem, valorizam a sua existência, principalmente em relação à definição dos direitos de aprendizagem. Sobre os possíveis conhecimentos similares entre descritores contidos nas DCNEMs e na Matriz de Referência do Enem, 80% dos docentes disseram não reconhecer similaridade, 12% afirmaram

reconhecer e perceber a possibilidade de direcionamento de ações didáticas a partir dessa similaridade e 8% indicaram ser possível existir, mas pelo fato de não ter feito essa análise, preferem não opinar.

Segundo as respostas obtidas, elencamos algumas considerações que embasam a hipótese de que a preocupação e a responsabilidade assumidas pelos professores em preparar os alunos para o Enem têm influenciado o “redesenho curricular” das escolas estaduais de ensino médio.

A primeira delas diz respeito à unanimidade. Os profissionais da educação dizem conhecer as DCNEMs e valorizam a sua existência, principalmente em relação à definição dos direitos de aprendizagem. Esse mesmo grupo, composto por 42% dos respondentes, em outra questão desse questionário, afirma que um dos impactos causados na dinâmica docente se refere à construção de planos de ensino voltados para os conteúdos abordados no Enem. Ou seja, essa valorização não tem sido aplicada na prática pelos docentes.

Quando os respondentes unanimemente também afirmam conhecer as DCNEMs e a matriz do Enem, observamos que há um certo desconhecimento do objetivo central do trabalho pedagógico de cada um desses dois documentos, pois, enquanto as DCNEMs intentam a formação humana integral, mediante os quatro eixos norteadores (Ciência, Trabalho, Cultura e Tecnologia) da prática educativa, a Matriz de referência do Enem promove uma definição de conhecimentos e saberes necessários para o ingresso no ensino superior.

Durante a pesquisa de campo, observamos que, a cada trimestre, a escola se detém a tratar de maneira interdisciplinar de assuntos essenciais à formação integral humana, por meio de sequências didáticas ou projetos interdisciplinares. No ano de 2015, foram abordadas temáticas voltadas para o consumo consciente de água, o destino do lixo que se produz e, por fim, às intolerâncias que assolam a sociedade atual.

Todavia, ao analisarmos o plano de ação do ensino médio da escola, encontramos definidas ações prioritárias voltadas para o incentivo à participação dos alunos nas avaliações externas Paebes Tri, Prova Brasil e Enem, bem como à obtenção de melhores resultados. Para tanto, foram intensificadas, por mais de uma área de conhecimento, a escrita e produção de diversos tipos e gêneros textuais, inclusive mediante a organização de apostila para a sistematização do trabalho de intervenção. Esse é um exemplo das ações definidas, que contribuiu para uma

nova dinâmica de trabalho reconhecidamente mais intensificada e, conseqüentemente, mais desafiadora.

Ainda sobre os sujeitos desta pesquisa, eles afirmaram conhecer esses documentos, como já apresentado. Observamos que, ao serem questionados sobre a finalidade em que utiliza as bases da matriz de referências do Enem, 84% responderam que a formação humana integral é importante, desde que combinada com o ingresso dos jovens no ensino superior, e 16% optaram por assinalar uma única alternativa, tendo como finalidade a formação humana integral. Daí, refletimos: será que realmente há um conhecimento da proposta das DCNEMs e da Matriz do Enem?

É fato que a LDB define, como finalidades do ensino médio, a preparação para a continuidade dos estudos, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania. Entretanto, na sequência da promulgação da LDB, em 1998, foram elaboradas as primeiras DCNEMs em que, por outras vezes reformuladas, perdura sempre o intento de promover

[...] ações administrativas e pedagógicas dos sistemas de ensino e das escolas devem ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade. Afirmam que as propostas pedagógicas devem ser orientadas por competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos previstos pelas finalidades do Ensino Médio. Os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização são adotados como estruturadores dos currículos (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº: 5/2011, p. 11 e 12).

Nessa direção, quanto ao direcionamento das finalidades do ensino médio, tem-se a percepção de que tal discussão não adentrou às escolas. É perceptível a atenção extrema no tratamento de conteúdos sem a articulação com o contexto do jovem e com a possibilidade de interdisciplinar os componentes das áreas de conhecimento, sem aproximar-se das finalidades propostas para a etapa de ensino, constantes na LDB e consonantes nas DCNEMs.

Diante do desafio de pensar o currículo do ensino médio, cabe, portanto, a indagação: como as DCNEMs podem ser apropriadas a essa realidade e serem capazes de mobilizar uma mudança curricular nas escolas de ensino médio?

Consideramos o currículo como um território de embates e luta de poderes, no entanto as exigências atuais não ignoram que é necessário aproveitar “[...] possibilidades de ruptura com o isolamento disciplinar e com as dicotomias teoria/prática e educação geral/profissional” (BRASIL, Caderno do PNEM, 2013, p.18). A proposta é promover atividades integradoras,

nas quais os conhecimentos de diferentes disciplinas, gerais ou específicas, se mobilizem de modo articulado em situações desafiadoras e instigantes, promovendo a autonomia e o protagonismo crescente dos jovens estudantes. Nas palavras de Arroyo (2007, p. 18), buscamos respaldo para esta afirmação

Dependendo do prestígio dado pelos currículos aos conhecimentos que ensinamos, teremos categorias docentes mais ou menos prestigiadas. Conseqüentemente, o currículo é o pólo estruturante de nosso trabalho. As formas em que trabalhamos, a autonomia ou falta de autonomia, as cargas horárias, o isolamento em que trabalhamos dependem ou estão estreitamente condicionados às lógicas em que se estruturam os conhecimentos, os conteúdos, matérias e disciplinas nos currículos.

Ela também denuncia um ponto a se pesquisar que diz respeito às possíveis diferenças existentes na proposta das DCNEMs e da Matriz de Referência do Enem. Os docentes entrevistados apontam um certo conflito surgido a partir de um desprestígio com a formação integral humana. Eles denunciam:

Muitos outros projetos poderiam ser aplicados na escola voltados para questões urgentes da sociedade atual tendo como temáticas a violência urbana ou a intolerância religiosa e de gênero. Não deixamos de trabalhar, mas esse não tem sido o nosso foco e nem o dos alunos. Há uma preocupação excessiva com o Enem que agora se tornou um vestibular poderoso (PROFESSORA M).

Para mim, como professor, há muita necessidade de trabalharmos a formação do que a informação, mas acabamos informando mais do que formando humanamente nossos alunos (PROFESSOR C).

Penso que a formação integral humana dos alunos depende do exemplo de pessoas que somos como professores e isso é mais função da família. Eu me dedico a trabalhar de forma dinâmica e abordar a maior quantidade de conteúdos para contribuir o máximo que posso com a proposta curricular que está embasada no Enem e nas DCNEMs (PROFESSORA A).

Por meio de análise das DCNEMs, percebemos que estas abrangem e requerem a interdisciplinaridade, de forma a relacionar os conhecimentos e integrar as capacidades que cada disciplina desenvolve, a promover a contextualização do conhecimento e a atribuir significado aos saberes escolares. Segundo esse documento,

A interdisciplinaridade é, assim, entendida como abordagem teórico-metodológica com ênfase no trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento. No que concerne à seleção dos conteúdos disciplinares, importa também evitar as superposições e lacunas, sem fazer reduções do currículo, ratificando-se a necessidade de proporcionar a formação continuada dos docentes no sentido de que se apropriem da concepção e dos princípios de um Ensino Médio que integre sua proposta pedagógica às características e desenvolvimento das áreas de conhecimento (BRASIL, 2013, p. 185).

XIII – a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares,

propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento. (BRASIL, Resolução CNE/CEB 2/2012, p. 20)

Ademais, as DCNEMs criticam a transmissão de conteúdos enciclopédicos e os métodos tradicionais de ensino e colocam no centro do processo de aprendizagem o protagonismo juvenil. Para tanto, são propostos princípios norteadores do currículo, a interdisciplinaridade, a contextualização dos conteúdos e o respeito e garantia aos direitos de aprendizagem nesse nível de ensino. Em Frigotto (1995, p. 33), podemos refletir sobre as possibilidades e desafios da interdisciplinaridade, quando diz:

O trabalho interdisciplinar se apresenta como uma necessidade imperativa pela simples razão de que a parte que isolamos ou arrancamos do contexto originário do real para poder ser explicada efetivamente, isto é, revelar no plano do pensamento e do conhecimento as determinações que assim a constituem, enquanto parte, tem que ser explicitada na integridade das características e qualidades da totalidade. É justamente o exercício de responder a esta necessidade que o trabalho interdisciplinar se apresenta como um problema crucial, tanto na produção do conhecimento quanto nos processos educativos e de ensino.

O depoimento da pedagoga, na ocasião de sua entrevista, corrobora o pensamento de Frigotto e desvela a resistência dos docentes em desenvolver essa prática. Ela afirma que até a definição das DCNEMs, o sumário dos livros didáticos servia de base para a seleção dos conteúdos e esse era o único recurso de ensino utilizado, além do quadro de giz. A entrevistada ainda complementa:

A partir das DCNEMs, passamos a ter uma direção definida em nível nacional e, após estudá-las com afinco nos encontros do PNEM, hoje, os conhecimentos advindos desse estudo, provocam o professor a lançar mão de estratégias metodológicas diversificadas e de recursos mais eficazes no processo de partilha de conhecimentos (PEDAGOGA).

Reconhecemos que, por meio dos dados coletados nesta pesquisa, especificamente, a fala acima registrada aponta para as tensões que permeiam o trabalho docente: ser professor acomete a responsabilidade de, antes de tudo, estudar, manter-se informado e atualizado. Enfim, acompanhar as mudanças pelas quais a educação passa para que suas ações se tornem mobilização rumo às mudanças propostas pelas políticas públicas educacionais, inclusive no que diz respeito ao currículo.

Com a confirmação da hipótese de que a dinâmica no trabalho docente das escolas públicas do ensino médio da Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo, uma vez que os docentes vêm concentrando esforços para preparar seus alunos para o referido exame em detrimento de aspectos considerados importantes no currículo, em frente aos dilemas descritos e às tensões

discutidas até o momento, fica explícita a necessidade de manter a formação docente continuada como direito, como dever e até como reinvidicação.

Retomamos novamente o último depoimento da pedagoga. Ela diz que “[...] o professor precisa lançar mão de estratégias metodológicas diversificadas e de recursos mais eficazes”. Outra possibilidade posta pelas DCNEMs se revela como alternativa eficaz. Esse documento propõe a pesquisa como princípio pedagógico e instrumento de grande viabilidade para a aprendizagem da juventude que hoje constitui, em sua maioria, a sociedade da indormação. Esse novo modo de ser e aprender requer que o desenvolvimento de habilidades essenciais à construção do conhecimento, para além de adquirir determinadas informações, deve ensinar ao jovem aprender a aprender.

Apesar da importância atribuída aos novos mecanismos de aquisição de informações, precisamos entender que uma informação não pode ser confundida com conhecimento. Aos professores é atribuído novo papel, no tocante às formas de sistematização dos conteúdos e de estabelecimento de valores.

Um novo comportamento do jovem aluno requer um novo procedimento comportamental de seus professores. Atualmente, nas escolas de ensino médio, há espaço para professores mediadores e falcitadores da busca pelo conhecimento. Ainda existem professores transmissores de conhecimentos, mas não com tanta aceitação e sucesso no seu trabalho. Essa adaptação do docente às novas exigências metodológicas pode ser traduzida pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico, assim como recomendam as DCNEMs. Silva (2013, p. 76) alerta que

É necessário potencializar o fortalecimento da relação entre o ensino e a pesquisa, na perspectiva de contribuir com a edificação da autonomia intelectual dos sujeitos frente à (re)construção do conhecimento e de outras práticas sociais. Isto significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento das capacidades de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas.

A autonomia na construção do conhecimento é entendida como forma de visibilizar a consonância entre as DCNEMs e a Matriz do Enem, desde que a metodologia aplicada desfrute desta potencialidade inerente ao jovem desta geração. Segundo consta na Matriz em questão, os conhecimentos, habilidades e competências a serem alcançadas, conforme as áreas de conhecimento demonstradas no APÊNDICE B, estão em cada uma das áreas, com o

objetivo assim expresso “ [...] tornar o aluno capaz de compreender; aplicar; conhecer; construir significados”. Ou seja, entende-se a ação do professor como mediadora no processo de atuação do estudante.

Nas entrevistas realizadas, apenas a pedagoga detecta essa consonância e avalia esse redirecionamento da metodologia e da concessão do protagonismo juvenil como um das mais evidentes tensões do trabalho docente. Ela relata que

A pesquisa é um princípio educativo a ser adotado no ensino médio. Por meio dela a aprendizagem se efetiva significativamente para o pesquisador. Tanto as DCNEMs quanto a matriz do Enem propõem estratégias metodológicas que asseguram os direitos de aprendizagem. O desafio é fazer com o professor transfira para sua prática pedagógica. Acredito na formação continuada. Só estudando, o professor poderá se apropriar desta mudança.

No depoimento da pedagoga, ela se refere aos direitos de aprendizagem. Essa descrição é encontrada nas DCNEMs e por meio dela são apontados os conteúdos a serem contemplados em cada uma das disciplinas do ensino médio. Já na matriz de referência do Enem, a organização disciplinar dos conteúdos das mais distintas disciplinas escolares é direcionada por competências cognitivas.

Consta, no APÊNDICE E, apenas a primeira etapa do Plano de intervenção pedagógica da EEEFM Graça Aranha 2015. Na ocasião de construção desse documento, percebemos, por meio da observação participante que os direitos de aprendizagem referenciados pelas DCNEMs nomeados de “dimensões” norteiam o trabalho a ser realizado em 2015.

No entanto, ao traçar as ações denominadas como “caminhos”, notamos o reforço de práticas adotadas para o alcance de melhores resultados nos exames de avaliação externa, por exemplo, a produção de textos na disciplina Língua Portuguesa a cada semana e nas demais disciplinas ao final de cada trimestre. Outro exemplo diz respeito à utilização de instrumentos de avaliação diversificados, desde que garanta pelo menos uma prova trimestral com questões objetivas e discursivas. Devem ser trabalhados o preenchimento de gabarito nas provas objetivas.

A articulação dos conteúdos escolares e a ação que leva à configuração de uma noção de competência denotam substantivamente o que é necessário como habilidade a ser desenvolvida mediante o estudo de um determinado componente curricular.

Enfim, as proposições feitas ao longo deste capítulo nos colocam diante da necessidade de acompanharmos diligentemente a construção do currículo para o ensino médio, as intenções e decisões que permeiam esse processo de construção.

Ter como referencial para esse processo os jovens alunos, suas expectativas, seus desejos, suas necessidades, seus tempos e seus espaços implica grande desafio se considerarmos que a política curricular que tem sido aplicada nas escolas públicas estaduais de ensino médio tem desconsiderado esse sujeito e privilegiado objetivos “[...] ora vinculados aos processos seletivos e excludentes, ora determinados por questões econômicas que entendiam seu papel como formador para o mercado de trabalho” (YONG, 2007, p.1288)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o pressuposto pautado na problemática desta pesquisa em que as avaliações em larga escala se encontram presentes no cotidiano escolar, o que tem interferido diretamente nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, analisamos os efeitos delas na dinâmica do trabalho docente.

Buscamos entender como se estabelece atualmente a dinâmica da prática docente nas escolas da rede estadual, em frente às exigências e necessidades que emergem a partir do Enem. Nessa perspectiva, procuramos, ainda, visibilizar a preocupação e a responsabilidade assumida pelos professores em preparar os alunos para o Enem e como esse exame tem influenciado o redesenho curricular das escolas estaduais de ensino médio.

A hipótese desta pesquisa era de que o Enem promove uma nova dinâmica no trabalho docente das escolas públicas estaduais, pois os docentes do ensino médio têm concentrado esforços para preparar seus alunos para o referido exame em detrimento de aspectos considerados importantes e necessários à formação humana.

Além disso, com o olhar voltado para a consolidação do Enem como um instrumento que tenta mudar o enfoque das avaliações e das práticas pedagógicas dos professores no ensino médio, questionamos e analisamos as aproximações e/ou antagonismos existentes entre esse instrumento de avaliação e as atuais DCNEMs. Mediante os resultados dessa busca, alcançamos algumas considerações as quais enumeramos abaixo.

O primeiro ponto corresponde ao reconhecimento do Enem como um exame concebido de grande valia para a definição de ações norteadoras das políticas públicas educacionais brasileiras.

Criado em 1998, inicialmente, o Enem possuía como centralidade a exigência da adoção de novas práticas pedagógicas, mas, desde 2009, tem por objetivo avaliar o desempenho dos jovens estudantes de escolas públicas e particulares ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais.

Outra mudança significativa ocorrida nesse processo é que, atualmente, esse exame serve para democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior ou a conquista

de bolsas de estudo em instituições particulares, além de possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio.

Com isso a Matriz de Referência do Enem, bem como de outros exames de avaliações em larga escala assumem uma condição determinante para a elaboração dos currículos vigentes. Automaticamente, interferem também na finalidade do ensino médio.

Como exemplo, destacamos que, na escola em que foi realizada a pesquisa, a influência dessa matriz é tão grande, que encontramos ali um Plano de Ensino próprio, distinto do modelo proposto pela Sedu, no qual os conteúdos são conciliados aos descritores contidos na matriz.

O segundo ponto parte da ideia de que há uma nova dinâmica no ensino médio em relação ao trabalho docente. Evidenciamos, por meio de nossos estudos e pesquisa, as tensões e dilemas presentes no universo escolar dos que promovem a educação nesse nível de ensino. Muitas dessas tensões e dilemas advêm do uso das avaliações em larga escala, como instrumento de regulação utilizado pelo Estado Avaliador.

Têm-se, por meio desses exames, o propósito de definir e orientar os alvos a se atingir, assim como serve de monitoramento e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados.

Os resultados desta pesquisa indicam que os docentes do ensino médio têm o seu trabalho intensificado a partir do momento em que o novo Enem foi implantado, em 2009, e assumiu uma condição de avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas instituições de ensino superior.

O terceiro ponto desta conclusão se refere à prática de ranqueamento que tem conquistado espaço na comunidade escolar e na sociedade em geral. Cria-se uma competição e um parâmetro de avaliação um tanto quanto simplistas, pois, para mensuração de qualidade em ensino, uma prova não pode ser um patamar único de referência qualitativa. Há muitos fatores envolvidos, inclusive de ordem institucional que interferem nessa categorização. Ainda mais num país composto de desigualdades econômicas, sociais e culturais como o Brasil.

Voltamo-nos, inclusive, para a razão da criação desse exame e para o percurso de sua aplicação ao longo destes 18 anos e aferimos que este tem sido entendido por alguns autores como “[...] uma política avaliativa meritocrática, homogeneizante e ranqueadora do sistema

educacional” (OLIVEIRA, 2006, p. 78). Contemplamos, portanto, o contrário do proposto no ato de sua criação, pois o intento era de “[...] possibilitar a todos os que dele participam uma referência para autoavaliação, a partir das competências e habilidades que estruturam o exame” (INEP, 2007, p. 27).

Esta contradição de sentidos e efeitos em relação a esse exame, como também aos outros que fazem parte hoje do universo escolar, permite-nos concluir que esta tem sido uma das tensões vigentes no ensino médio, acometendo docentes e discentes. Constatação que fundamenta teoricamente a ideia de que a “[...] atenção está mais focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços” BALL, 2001, p. 102); bem como há uma “[...] maior ênfase na eficiência dos serviços prestados diretamente pelo setor público, envolvendo o estabelecimento de objetivos de produtividade e a criação de ambientes competitivos” (BALL, 2001, p. 103).

Consideramos, ainda, por meio de um quarto ponto, que a construção de um currículo para o ensino médio se constitui em meio a um cenário de disputa. Uns dos tensionamentos desse ponto compreende a definição de uma base curricular voltada para fins de conhecimentos validados pelos exames de avaliações em larga escala ou pela determinação oficial de um currículo mínimo nacional, como previsto pela instituição da BNCC.

Compreendemos, portanto, que o currículo ultrapassa a dimensão prescritiva dos textos de propostas que definem objetivos, conteúdos e estratégias de ensino. Para além dessa dimensão prescritiva, o currículo perpassa os meandros das ações pelas quais se concretiza o processo formativo no tempo e no espaço escolar, processo este nem sempre limitado ao que está prescrito.

Em face à existência de diretrizes que norteiam as políticas curriculares brasileiras e ditam os direitos de aprendizagem em cada nível de ensino, surgem questionamentos acerca da necessidade e pertinência da prescrição de mais uma Base Nacional Comum Curricular em substituição às DCNEMs.

Outro ponto de conclusão, o quinto, refere-se ao redesenho curricular das escolas estaduais de ensino médio à luz dos efeitos do Enem. Mediante análise do CBC das escolas da rede estadual do Espírito Santo e in loco dos planos de ensino da escola selecionada, percebemos que, ao longo dos últimos anos, o Enem tem sido entendido como uma considerável

referência na constituição da proposta curricular neste Estado brasileiro. Dessa feita, pode induzir propostas pedagógicas e práticas docentes como constatado nesta pesquisa.

Em suma, resta-nos ainda, declarar quão válido foi o exercício da pesquisa e o de assumir o papel de pesquisadora num ambiente que até então era entendido como o local de trabalho. O contato com os demais docentes passou a ser visto como uma necessidade da investigação proposta. O olhar se tornou apurado, a escuta se tornou sensível e a percepção se fez mais potente.

Sem dúvida, tornar-me pesquisadora é um privilégio que deveria ser concedido a todo educador para o desenvolvimento de sensibilidades e para a potencialização da visão. Enxergar para além de apenas ver; sentir para além de perceber são ações essenciais a quem ensina e aprende.

Sem a pretensão de esgotar o tema, concluímos, por meio desta pesquisa, que a dinâmica do trabalho docente vem sendo alterada e afetada pelas formas de regulação do Estado Avaliador, assim como na política curricular vigente no ensino médio. Diante das lacunas ainda a serem investigadas, incitamos a continuidade dos estudos dessa temática por meio de novos olhares tanto para a organização escolar quanto para os jovens estudantes do ensino médio.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- AFONSO, A. J. G. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- AFONSO, A. J. G. Estado, mercado, comunidades e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 69, p. 139-164, dez. 1999.
- AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Anped, v. 18, n. 53. 2013.
- AFONSO, A. J. G. Nem tudo o que conta em educação é mensurável e comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa: UL, n. 13, p. 13-29, 2009.
- AFONSO, A.J. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1998.
- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. Sociologia das Políticas Educacionais: contribuições de Roger Dale. **Atos de Pesquisa em Educação** (Furb) , v. 9, p. 392-416, 2014.
- ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 6, 2011.
- AMARO, I. Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 32-55, jan./abr. 2013.
- AMARO, I. O portfólio eletrônico na formação de professores: caleidoscópio de múltiplas vivências, práticas e possibilidades da avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, B. M. de F. (Org.). **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: Papirus, 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 35-46.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa, v. 13).
- ANTUNHA, H. C. G. **A instrução pública no Estado de São Paulo: a Reforma de 1920**, São Paulo: Feusp, 1976.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia e um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Flavio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ARROYO, M. G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004. v. 1.

ARROYO, M.G. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores, seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. p. 17-23.

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n. 2. p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga: Universidade do Minho. v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, S. Sociologia das Políticas Educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p.10-32, dez. 2006. Disponível em: < <http://www.curriculosemfronteira.org> >. Acesso em: 23 fev. 2016.

BARCELLOS, A. P. **Currículos em redes tecidos com os cotidianos da EEEFM David Roldi: sobre os movimentos/processos de implementação e os primeiros usos do documento "Currículo básico da escola estadual"**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012

BARRETO, E. S. de S. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, ago. 2000.

BARRETO, E. S. de S.; PINTO, R. P. **Avaliação na educação básica (1990-1998)**. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2001.

BARROSO, J. **A escola pública**: regulação, desregulação e privatização. Porto: ASA, 2003.

BARROSO, J. (Org). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005.

BEBER, L. B. C.; MALDANER, O. A. O Novo Enem como instrumento de gestão e intervenção no sistema educacional: características de suas questões. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 16., 2012, Salvador, **Anais...**Salvador: Editora da UFBA, 2012.

BELLO, J. L.P. **Metodologia científica**. Rio de Janeiro: Editora Científica, 2004.

BERTEN, A. **Republicanismo e motivação política**: direito e Legitimidade. São Paulo: Leven Livraria e Editora, 2003.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Tradução de Magali de Castro. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jun. 1998a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 jan. 2012. Seção 1, p. 10.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 jan. 2009, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 dez. 2009, p. 17.

BRASIL. Decreto nº 7.039, de 22 de dezembro de 2009. Promulga o Protocolo de Cooperação entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Francesa referente à criação de um Fórum Franco-Brasileiro do Ensino Superior e da Pesquisa, firmado em Brasília, em 25 de maio de 2006. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2009, p. 6.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, Dicei, 2013.

BRASIL. **Documento orientador preliminar**: formação de professores do ensino médio. Brasília: MEC. 2013.

BRASIL. Edital nº 1, de 8 de maio de 2013: **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. Brasília: MEC/ Inep, 2012.

BRASIL. Edital n. 3, de 24 de maio de 2012: **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. Brasília: MEC/ INEP, 2012.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 nov. 2009, p. 8.

BRASIL. **Enem**: documento básico. Brasília: MEC/Inep, 1999.

BRASIL. **Enem**: documento básico. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Senado Federal, 1990.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: Relatório Pedagógico 2004. Brasília: MEC/Inep, 2007a.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: Relatório pedagógico 2005. Brasília: MEC/Inep, 2007b.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: Relatório pedagógico 2008. Brasília: MEC/Inep, 2009.

BRASIL. **Programa Ensino Médio Inovador**: formação de professores - Documento Orientador. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jul. 2008, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição Extra, p. 1.

BRASIL. **Matriz de Referência para o Enem**. Brasília: MEC/Inep, 2009.

BRASIL. **Matriz de Referência para o Enem**. Brasília: MEC/Inep, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: Semtec, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Caderno de reflexões**: jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental. Brasília, DF: Via Comunicação, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Pacto pelo fortalecimento do ensino médio**: a organização e gestão da formação continuada dos professores. Curitiba: MEC, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012**, define Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, Brasília, 2012.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2010. Seção 1, p. 824.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I - **Caderno II**: o jovem como sujeito do ensino médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Paulo Carrano, Juarez Dayrell (Org.). Curitiba: Ufpr/Setor de Educação, 2013.

BUJES, M. I. E. Descaminhos. In: COSTA, M. V. (Org.). VEIGA-NETO, A. et. al. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CALDERÓN, A. I. ; POLTRONIERI, H. Avaliação da aprendizagem na Educação Básica: as pesquisas do estado da arte em questão (1980-2007). **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 873-893, set./dez. 2013

CANDAU, V. M. (Org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARRANO, P. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Revista Movimento**, Faculdade de Educação da UFF, n. 1, p. 11-27, 2000.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CIAVATTA, M. As faces históricas do trabalho: como se constroem as categorias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 74, n.178, p. 529-554, 1995.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, M. Ensino e Pesquisa: Projeto Alternativas Pedagógicas Y Prospectiva Educativa na America Latina. **Revista da Faculdade de Educação UFF**, v. 14, n.112, p. 128-133, 1987.

CIAVATTA, M. Estudos comparados sobre formação profissional e técnica. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Inep, 2006. p. 117-136.

CIAVATTA, M. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 100-137.

CIAVATTA, M. **Refletindo sobre a dimensão teórica da pesquisa**. Boletim da Anped, v. 9, n.1, p. 38-43, 1987.

CIAVATTA, M; SIMON, M. C. Trabalho e educação: a reforma necessária no contexto da Revolução de Trinta. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 68, n.160, p. 560-583, 1987.

CIAVATTA, M. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. XXI, n.72, p. 197-230, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 25, de 2 de outubro de 2001**. Dispõe sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docente para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Relator Silke Weber. Brasília: CNE, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997**. Dispõe sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docente para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Relator: Silke Weber. Brasília: CNE, 1997.

CUNHA, L. A. C. R. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

CUNHA, L. A. C. R.; GÓES, M. **O golpe na educação**. 10. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.

CURY, C. R. J. Alguns apontamentos em torno da expansão e qualidade do ensino médio no Brasil: ensino médio como educação básica. In: MEC/ SENEb/PNUd: **Ensino médio como educação básica**. Cadernos Seneb, São Paulo: Cortez; Brasília: Seneb, n. 4, 1991.

CURY, C. R. J. A questão da autonomia universitária. **Universidade e Sociedade**. Andes/SN, ano I, n. 2, p. 25-29, nov. 2007.

CURY, C. R. J. Educação como direito social. In: CASTRO, C. L. F. de et al. (Org.). **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012.

CURY, C. R. J. Estado e políticas de financiamento em educação. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1028100.pdf>> Acesso em 12 jul. 2014

DETTMANN, J. M. **Práticas e saberes da professora pomerana: um estudo sobre interculturalidade**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2014.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação e avaliação. **Avaliação**. Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis, SC: Insular, 2002. p. 13-62.

DUBAR, C. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Tradução de Catarina Matos. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

DUBET, F. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. Tradução de Gisélia Franco Potengy. **Revista Contemporânea e Educação**, ano III, n. 3, p.27-33, 1998.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades**. Tradução de Ione Ribeiro Valle; técnica Maria Tereza de Queiroz Piacentini. São Paulo: Cortez, 2008.

ESTEBAN, M. T. Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010.

ESTEBAN, M. T. (Org.) Ser professora: avaliar e ser avaliada. In.: _____. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-37.

FELICIANO, D. R. O. **Formação Docente no Espírito Santo**: diálogos com a pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2014.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

FERNANDES, D. Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n.78, p. 11-34, 2013.

FERNANDES, D. et al (Org.) **Avaliação, ensino e aprendizagens em Portugal e no Brasil**: realidades e perspectivas. Lisboa: Educa, 2014. v. I e II.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. 2008. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

FERREIRA, E. B. ; RAGGI, D. ; REZENDE, M. J. A EJA integrada à educação profissional no Cefet: avanços e contradições. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, PPGÉ-UFES , v. 17, p. 75-98, 2011.

FERREIRA, E. B.; FONSECA, Marília. **Democracia e tecnocracia no planejamento educacional brasileiro**: tensões permanentes na educação do século XXI. In: Ferreira, E.B.; FONSECA, M.(Org.). Política e planejamento educacional no Brasil do século XXI. Brasília: Liber Livros, 2013. v. 1, p. 57-81.

FERREIRA, E. B. Ensino Médio. In: OLIVEIRA, D.A.; FRAGA, L; DUARTE, A.. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 1, p. 267-268.

FERREIRA, E. B. Ensino Médio no Brasil: os desafios das políticas de garantia do direito a sua universalização. **Linhas Críticas (UnB)** , v. 17, p. 507-525, 2011.

FERREIRA, E. B. Federalismo e planejamento educacional no exercício do par. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 44, p. 602-623, 2014.

FERREIRA, E. B. Gestão escolar. **Presença Pedagógica** , v. 17, p. 31-33, 2011.

FERREIRA, E. B. Gestão dos sistemas municipais de educação: planejamento e equilíbrio federativo em questão. **Ensaio**, Rio de Janeiro, *on-line*, v. 23, p. 545-566, 2015.

FERREIRA, E. B.; FONSECA, Marília. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. **Perspectiva (UFSC)** , v. 29, p. 69-96, 2011.

FERREIRA, E. B. ; VENTURIM, S.; Côco, V. O trabalhador docente no Espírito Santo: aproximações gerais sobre o perfil e suas condições de trabalho. In: FERREIRA, E.B.; OLIVEIRA, D.A.; VIEIRA, L.F. (Org.). **O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora Ltda., 2012. v. 1, p. 19-38.

FERREIRA, E. B. **Planejamento educacional e tecnocracia nas políticas educacionais contemporâneas**. Série-Estudos (UCDB) , v. 34, p. 45-60, 2012.

FERREIRA, E. B. . Planejamento e sistema nacional de educação: o desafio do PAR. **Cadernos Anpae** , v. 18, p. 30-45, 2014.

FERREIRA, E. B. . Políticas educacionais e trabalho docente no Espírito Santo e suas novas formas de regulação. In: FERREIRA, E.B.; OLIVEIRA, D.A.; VIEIRA, L.F.. (Org.). **O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora Ltda., 2012. v. 1, p. 39-57.

FERREIRA, E. B. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

FERREIRA, E. B. Políticas para a educação básica no Brasil e as trilhas incertas da justiça social. In: SILVA, M. A. da CUNHA, C. da (Org.). **Educação básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção Políticas Públicas de Educação).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, D. N. A Avaliação do Ensino Básico. **Revista do Seminário sobre o impacto de Políticas Educacionais nas Redes Escolares**, v. 1, n. 1, 2012.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p.1203-1230, out. 2007. Número especial.

FREITAS, L. C. de. (org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

FREITAS, L.C. (Org.). **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas: Komedi, 2003.

FREITAS, L. C. A Avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação e Sociedade**, São Paulo: Cortez; Campinas, v.24, 2004.

FREITAS, L. C. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Coleção Fronteiras Educacionais).

FREITAS, L. C. **Avaliação: para além da forma escola**. Educação, Rio Claro, on-line, v. 20, p. 89-99, 2010.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 965-987, 2007.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, v. 33, p. 379-404, 2012.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, v. 35, p. 1085-1114, 2014

FREITAS, L. C. Políticas de avaliação no Estado de São Paulo: o controle do professor como ocultação do descaso. **Revista Educação e Cidadania**, v. 8, p. 59-66, 2009.

FREITAS, L. C. **Políticas de responsabilização**: entre a falta de evidência e a ética. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, 2013. v. 43, p. 348-365.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92. p. 911-933, out. 2005.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). **A interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 25-49.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1990.

FRIGOTTO, G. Como ler a realidade da educação. **Dossiê Educação**, Rubra, v. 1, p. 6-8, 2014. Entrevista concedida à revista.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: Ed. Cortez, CEDES, v.23, n.82, 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Editora Cortez, p.106-127, 2005a.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: Perplexidades, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R e VANUCHI, P. (Org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2004.

FRIGOTTO, G. **Mudanças societárias e as questões educacionais da atualidade no Brasil**, 2001. (Mimeografado)

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008

- GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.
- GIDDENS, A. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- GIMENES, C. C. **Educação em direito na formação para a cidadania**: um estudo exploratório de concepções de estudantes do terceiro ano do ensino médio sobre direitos e obrigações essenciais ao exercício da vida civil. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2014.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a. v. 2.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b. v. 3.
- HADDAD, S. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- HISTÓRIA DE SMJ. Disponível em: < www.pmsmj.es.gov.br>. Acesso em: 14 dez 2015.
- HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 jan. 2016.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica**: 2012 – resumo técnico. Brasília, 2012.
- KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.
- KRAWCZYK, N. R.. Pesquisa em educação: desenvolvimento, ética e responsabilidade social. In: DIÓGENES, Elione M. N.; PRADO, E. (Org.). **Avaliação de políticas públicas**: interface entre educação e gestão escolar. Maceió-AL, Editora da UFAL, 2011.
- KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 754-771, set./dez. 2011.
- KUENZER, A.Z. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 63, p. 105-111, ago. 1998.
- KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011
- KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP: Ed. Cortez, Cedes, n. 68, 1999.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: D____, A.I.L.F. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 497-518.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed., São Paulo- SP: Cortez, 2007.

KUENZER, A. Z. . O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 70, p. 15- 39, abr. 2001.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011/2020. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010b.

KUENZER, A Z. **Pedagogia da fábrica**. Sao Paulo: Cortez, 1985.

KUENZER, A. Z. Política educacional e planejamento no Brasil: os descaminhos da transição. In: KUENZER, A.; CALAZANS, M. J.; GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUENZER, A. Z.; CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papyrus, 2009. p. 19-38.

LIEVORE, S. E. **Trabalho docente na educação básica em Vitória/ES**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2013.

LIMA, E. S. **O Diretor e as avaliações praticadas na escola**. Brasília - DF: Kiron, 2011.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Nota Introdutória. Cultura e Política: implicações para o Currículo. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 9, n.2, pp. 5-10, jul/dez de 2009.

LOPES, A. C. Pensamento e política curricular. In: _____. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. Entrevista concedida por William Pinar.

LOPES, A. C. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de Ciências e matemática. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.) **Currículo de Ciências em debate**. Campinas: Papyrus, 2004.

LOPES, A. C. Quem defende os PCN para o ensino médio? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez. 2006.

LUCKESI, C C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 6, n.2, pp. 98-113, jul./dez. 2006.

MACEDO, Joana D. F. ; DIOGENES, E. M. N. . Neoliberalismo e Discurso: (novo) Enem e o controle social no Brasil. In: VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2012, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: Educação, Intervenções Sociais e Políticas Afirmativas, 2012. v. 1.

MACEDO, J. D. F.; DIOGENES, E. M. N. **[Novo] ENEM e o dono da voz: discursos, ideologias, práticas e intenções.** 1. ed. Curitiba: CRV, 2014.

MAJESKI, S. **Ensino médio, currículo e cotidiano escolar: sobre movimentos e tensões nos discursos oficiais.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Temas transversais. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** / EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

METAS DO PNE. Disponível em: <www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em: 13 dez. 2015.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; LOPES, A.; MACEDO, E. Currículo e profissionalização docente: reflexões. **Relatório da pesquisa Socialização Profissional de Professores.** CNPq, Rio de Janeiro, 1998.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. **Manifesto por uma formação humana integral: não ao retrocesso no ensino médio.** Disponível em <www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 24 jan. 2016

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República.** Rio de Janeiro: EPU, 1974.

NEAVE, G. La educación superior bajo la evaluación estatal: tendencias en Europa Occidental (1986-1988). **Universidad Futura**, México, v. 2, n. 5, 1990.

NEAVE, G. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. **European Journal of Education**, Oxford, v. 23, n 12, p. 7-23, 1988.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, B. S. ; CONDÓN, B. V. ; KREMER, J. M. (Org.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais.** Belo Horizonte: UFMG, 2000.

OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, D.A. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, E.B.; OLIVEIRA, D. A. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, J. F. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

OLIVEIRA, Z. F. **Saberes e práticas avaliativas no ensino de história**: o impacto dos processos seletivos (PAIES e vestibular/UFU) e do Enem na avaliação da aprendizagem no ensino médio, 2006.

PERONI, V.M.V. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). **Público e o privado na educação**: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

PERONI, V.M.V. As parcerias público/privadas na educação e as desigualdades sociais. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 4, p. 84, 2009.

PERONI, V.M.V. Avaliação institucional em tempos de redefinições no papel do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, p. 285-300. 2009.

PERONI, V.M.V. Política educacional no Brasil dos anos 90. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Sistemas e Instituições: Repensando a teoria na prática, 1997, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

PERONI, V.M.V. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, V. M. (Org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIONTKOVSKY, D. **Hibridizações curriculares nos cotidianos de uma escola de ensino médio**: ou sobre a força dos Jovens na Invenção de uma vida bonita. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2013.

PRESOTTI, K. **Representações do Exame Nacional do Ensino Médio na revista Veja** (1998-2011). 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2012

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B. (Orgs.). **Aprendendo com o Enem**: reflexões para melhor se pensar o ensino e a aprendizagem das ciências naturais e matemática. Brasília: Líber Livro, 2009.

SACRISTÁN, J G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998

SACRISTAN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SACRISTÁN J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, G. F. **Redes de saberes/fazer, complexidade e tensões**: os cotidianos no ensino médio de uma escola pública do Espírito Santo. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2013.

SEDU. **Currículo Básico da Escola Estadual do ES**. Vitória/ES: Sedu, 2009.

SEDU. **Guia de Intervenção Pedagógica**. Vitória/ES: Sedu, 2010.

SEDU. **Ensino médio**. Disponível em: <www.educacao.es.gov.br>. Acesso em: 15 maio 2015.

SILVA, K. A. C. P. C. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia**: realidade, entraves e possibilidades. 2008. 292 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA, M. R.; COLONTONIO, E. M. As diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura: reflexões necessárias. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, p. 611-628, set. 2014.

SILVA, M. R. **Competências**: a pedagogia do “novo ensino médio”. São Paulo: PUC/SP, 2013.

SILVA, M. R. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. R. **Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas**. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

SILVA, M. R. Juventudes e ensino médio: possibilidades diante das novas DCN. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. **Reestruturação do Ensino Médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

SILVA, M. R. **Perspectivas curriculares contemporâneas**. Curitiba: IBPEX, 2012.

SILVA, M. R. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 441-460, maio/ago. 2009.

SILVA, P. P. **A resistência ao currículo de história para o ensino médio prescrito pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Espírito Santo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010

SILVA, T. T. **Teorias do currículo**. Porto: Porto Editora, 2000.

SOBRINHO, J. D. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2003.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação e gestão da educação básica. In: DOURADO, L. **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?**. São Paulo: Editora Xamã, 2009.

SOUSA, S. M. Z. L.; ARCAS, P. H. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 181-199, jul./dez. 2010.

SOUSA, S. M. Z. L.; ALAVARSE, O. M. O “novo ENEM” democratiza o acesso ao ensino superior e induz melhorias no ensino médio? Não: quem se beneficia dessas alterações? **Folha de S. Paulo**, São Paulo, p. A3, 23 maio 2009.

SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, set. 2003.

SOUSA, S. M. Z. L.; FREITAS, D. N. T. de. Políticas de avaliação e gestão educacional: Brasil, década de 1990 aos dias atuais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, p. 165-186, dez. 2004.

SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. **Sistemas de avaliação educacional no Brasil: características, tendências e uso dos resultados**. Relatório de pesquisa apresentado à Fapesp, São Paulo, jul. 2007.

SPERANDIO, W. B. **Formação continuada de professores na escola do campo: com a palavra os docentes do ensino médio**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2013

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARTAGLIA, L. M. **A política do ensino médio integrado no Espírito Santo e a experiência de sua implantação na Escola Estadual de Ensino Médio “Arnulpho Mattos”**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2014.

TEIXEIRA, L. R. M. A noção de competências: uma visão construtivista. In: BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Eixos cognitivos do Enem**. Brasília: Inep, 2006

TORRES, M. Z. Situações-problema como recurso de avaliação de competências do Enem. In: BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Eixos cognitivos do Enem**. Brasília: Inep, 2007. p. 31-53.

TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. Tradução de Elia Ferreira Edel. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOURAINÉ, A. **Um novo paradigma para compreender o mundo hoje**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

VALENTIM, M. L. P. Construção do conhecimento científico. In:_____. **Métodos qualitativos de pesquisa em ciência da informação**. São Paulo: Polis, 2005.

VAN ZANTEN, A. **Dicionário de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

VIEIRA, E. S. **Indicadores bibliométricos de desempenho científico**: estudo da aplicação de indicadores na avaliação individual do desempenho científico. São Paulo: FEUP, 2013.

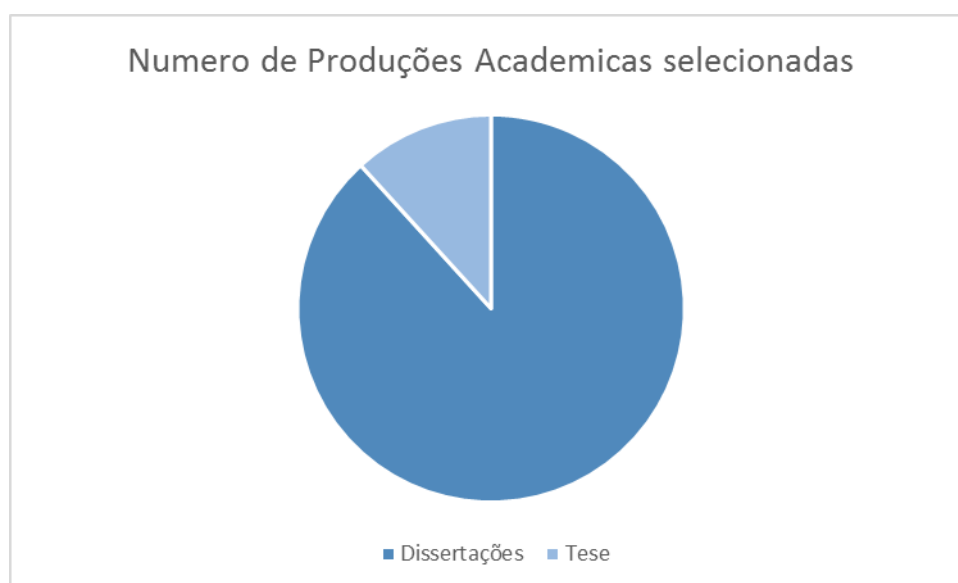
WERLE, F. O. C. (Org.). Sistema de avaliação da educação básica no Brasil abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, F. O. C. **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livros, 2011.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 8, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – DADOS EXTRAÍDOS DO BANCO DA CAPES

GRÁFICO 1– PRODUÇÕES ACADÊMICAS SELECIONADAS



Fonte: Elaborado pela autora com base no banco de dados da Capes (2014).

GRÁFICO 2 – INSTITUIÇÕES DAS PESQUISAS ANALISADAS



Fonte: Elaborado pela autora com base no banco de dados da Capes (2014).

QUADRO 1 – TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS NO BANCO DE DADOS DA CAPES

Título	Autor	Instituição	Ano	Metodologia utilizada	Tipo de trabalho	Descritores utilizados
Políticas educativas, avaliação e trabalho docente: o caso de um programa de intervenção pedagógica no Rio Grande do Sul	Fernanda Amaral de Souza	Universidade Federal de Pelotas	2011	A pesquisa adota pressupostos da abordagem qualitativa, tendo como dados documentos e entrevistas semiestruturadas com professores, supervisores e diretores de escolas	Dissertação	Avaliação em larga escala, trabalho docente
O diretor e as avaliações praticadas na escola	Erisevelton Silva Lima	Universidade de Brasília	2011	Pesquisa de cunho predominantemente qualitativo realizada por meio de um estudo de caso do tipo etnográfico	Tese	Avaliação em larga escala, trabalho docente
Avaliação de larga escala: resultados e tomada de decisão	Antonio Vanderlei Tavares	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2012	Leituras dos relatórios finais das avaliações de larga escala e de documentos para identificação das decisões tomadas no período de 1999 a 2008. Definição das categorias para a análise das recomendações e decisões tomadas	Dissertação	Avaliação em larga escala, trabalho docente
Desvelando o discurso das competências no ideário educacional brasileiro: uma abordagem discursiva do Enem	Denson André Pereira da Silva	Fundação Universidade Federal de Sergipe	2011	Não há descrição	Dissertação	Ensino médio, Enem
O Enem no contexto das políticas para o ensino médio	Paulo Henrique Alves Machado	Universidade do Estado de Mato Grosso	2012	Abordagem qualitativa por meio de análise dos dados, a análise de conteúdo, sistematizada pelas categorias (avaliação, trabalho e cidadania)	Dissertação	Ensino médio, Enem
A implementação da reforma curricular do ensino médio no Brasil, da LDB ao Enem: o caso de uma escola estadual em Juiz de Fora, MG	Tiago Favero de Oliveira	Universidade Federal de Juiz De Fora	2012	Estudo de caso específico da escola analisada, relacionando essa realidade com as proposições dos documentos oficiais sobre o ensino médio	Dissertação	Ensino médio

(Novo) Exame Nacional do ensino médio: discurso, ideologia, práticas e intenções	Joana Darc Ferreira de Macedo	Universidade Federal de Alagoas	2012	Não há descrição	Dissertação	Ensino Médio, Enem
Saberes docentes como articuladores do diálogo entre teoria e prática no ensino médio	Maria Claudice Rocha Almeida	Fundação Universidade Federal de Sergipe	2012	Não há descrição	Dissertação	Ensino médio, Enem
Reorganizações curriculares na conquista da educação escolar de melhor qualidade: expectativas acerca do efeito indutor do novo Enem	Lais Basso Costa Beber	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	2012	Pesquisa qualitativa. Análise textual discursiva de livros da coleção Educação em Química da editora UNIJUÍ; documentos oficiais que orientam e normatizam o currículo escolar e fundamentam o Enem.	Dissertação	Ensino médio, Enem
Compreensões e significados sobre o novo Enem entre profissionais, autoridades e escolas	Nicole Glock Maceno	Universidade Federal do Paraná	2012	Pesquisa de abordagem qualitativa. Dados produzidos a partir de documentos públicos sobre o novo Enem, entrevistas com uma Diretoria de Políticas e Programas Educacionais da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e com sete professores de Química de 5 Escolas Estaduais de Curitiba. Questionário a 153 estudantes de 3º ano do EM. Análise Textual Discursiva.	Dissertação	Ensino Médio,

Fonte: Elaborado pela autora com base no banco de dados da Capes (2014).

**APÊNDICE B – CONHECIMENTOS, HABILIDADES E COMPETÊNCIAS A SEREM ALCANÇADAS
SEGUNDO ÀS ÁREAS DE CONHECIMENTO CONFORME AS DCNEMs**

Área de conhecimento	Conhecimentos a serem alcançados ao longo do ensino médio
Ciências da Natureza	A natureza é o objeto de estudo e o seu objetivo é tornar o aluno capaz de compreender as ciências naturais e as tecnologias a elas associadas como construções humanas, percebendo seus papéis nos processos de produção e no desenvolvimento econômico e social da humanidade; identificar a presença e aplicar as tecnologias associadas às ciências naturais em diferentes contextos; associar intervenções que resultam em degradação ou conservação ambiental a processos produtivos e sociais e a instrumentos ou ações científico-tecnológicos; compreender interações entre organismos e ambiente, em particular aquelas relacionadas à saúde humana, relacionando conhecimentos científicos, aspectos culturais e características individuais; apropriar-se de conhecimentos da física, química e biologia em situações-problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções.
Ciências Humanas	Detêm-se à análise da vida social e psíquica do ser humano, em termos de acontecimentos, problemas, desafios, hábitos, normas, etc. enfrentados e construídos pela humanidade ao longo do tempo e em dados espaços. Além disso, esta área têm por objetivo tornar o aluno capaz de compreender os elementos culturais que constituem as identidades; compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder; compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais; entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social; utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade; compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.
Matemática e suas tecnologias	Dedica-se a fundamentar os conhecimentos específicos desta disciplina, tornando o aluno capaz de construir significados para os números naturais, inteiros, racionais e reais; utilizar o conhecimento geométrico para realizar a leitura e a representação da realidade e agir sobre ela; construir noções de grandezas e medidas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano; modelar e resolver problemas que envolvem variáveis socioeconômicas ou técnico-científicas, usando representações algébricas; interpretar informações de natureza científica e social obtidas da leitura de gráficos e tabelas
Linguagem e Códigos	Têm por objetivo tornar o aluno capaz de aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida; conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações; compreender e usar a linguagem corporal; compreender a arte como saber cultural e estético; analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens; compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens; compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade

Fonte: DCNEMs.

Nota: Texto descrito das DCNEMs.

APÊNDICE C— CONTEÚDOS COMPREENDIDOS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM 2015

Áreas de conhecimento	Conteúdos
Matemática	<p>Conhecimentos numéricos: operações em conjuntos numéricos (naturais, inteiros, racionais e reais), desigualdades, divisibilidade, fatoração, razões e proporções, porcentagem e juros, relações de dependência entre grandezas, sequências e progressões, princípios de contagem</p> <p>Conhecimentos geométricos: características das figuras geométricas planas e espaciais; grandezas, unidades de medida e escalas; comprimentos, áreas e volumes; ângulos; posições de retas; simetrias de figuras planas ou espaciais; congruência e semelhança de triângulos; teorema de Tales; relações métricas nos triângulos; circunferências; trigonometria do ângulo agudo</p> <p>Conhecimentos de estatística e probabilidade: representação e análise de dados; medidas de tendência central (médias, moda e mediana); desvios e variância; noções de probabilidade</p> <p>Conhecimentos algébricos: gráficos e funções; funções algébricas do 1.º e do 2.º graus, polinomiais, racionais, exponenciais e logarítmicas; equações e inequações; relações no ciclo trigonométrico e funções trigonométricas</p> <p>Conhecimentos algébricos/geométricos: plano cartesiano; retas; circunferências; paralelismo e perpendicularidade, sistemas de equações</p>
Ciências Humanas	<p>Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade Cultura Material e imaterial; patrimônio e diversidade cultural no Brasil. A Conquista da América. Conflitos entre europeus e indígenas na América colonial. A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América. História cultural dos povos africanos. A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira. História dos povos indígenas e a formação sócio-cultural brasileira. Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.</p> <p>Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado Cidadania e democracia na Antiguidade; Estado e direitos do cidadão a partir da Idade Moderna; democracia direta, indireta e representativa. Revoluções sociais e políticas na Europa Moderna. Formação territorial brasileira; as regiões brasileiras; políticas de reordenamento territorial. As lutas pela conquista da independência política das colônias da América. Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação. O desenvolvimento do pensamento liberal na sociedade capitalista e seus críticos nos séculos XIX e XX. Políticas de colonização, migração, imigração e emigração no Brasil nos séculos XIX e XX. A atuação dos grupos sociais e os grandes processos revolucionários do século XX: Revolução Bolchevique, Revolução Chinesa, Revolução Cubana. Geopolítica e conflitos entre os séculos XIX e XX: Imperialismo, a ocupação da Ásia e da África, as Guerras Mundiais e a Guerra Fria. Os sistemas totalitários na Europa do século XX: nazi-fascista, franquismo, salazarismo e stalinismo. Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América. Conflitos político-culturais pós-Guerra Fria, reorganização política internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI. A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais. Direitos sociais nas constituições brasileiras. Políticas afirmativas. Vida urbana: redes e hierarquia nas cidades, pobreza e segregação espacial.</p> <p>Características e transformações das estruturas produtivas Diferentes formas de organização da produção: escravismo antigo, feudalismo, capitalismo, socialismo e suas diferentes experiências. Economia agro-exportadora brasileira: complexo açucareiro; a mineração no período colonial; a economia cafeeira; a borracha na Amazônia. Revolução Industrial: criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção. Formação do espaço urbano-industrial. Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos. Industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas. Globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais. Produção e transformação dos espaços agrários. Modernização da agricultura e estruturas agrárias tradicionais. O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo. A relação campo-cidade.</p> <p>Os domínios naturais e a relação do ser humano com o ambiente Relação homem-natureza, a apropriação dos recursos naturais pelas sociedades ao longo do tempo. Impacto ambiental das atividades econômicas no Brasil. Recursos minerais e energéticos: exploração e impactos. Recursos hídricos; bacias hidrográficas e seus aproveitamentos. As questões ambientais contemporâneas: mudança climática, ilhas de calor, efeito estufa, chuva ácida, a destruição da camada de ozônio. A nova ordem ambiental internacional; políticas territoriais ambientais; uso e conservação dos recursos naturais, unidades de conservação, corredores ecológicos, zoneamento ecológico e econômico. Origem e evolução do conceito de sustentabilidade. Estrutura interna da terra. Estruturas do solo e do relevo; agentes internos e externos modeladores do relevo. Situação geral da atmosfera e classificação climática. As características climáticas do território brasileiro. Os grandes domínios da vegetação no Brasil e no mundo.</p>

	<p>Representação espacial Projeções cartográficas; leitura de mapas temáticos, físicos e políticos; tecnologias modernas aplicadas à cartografia.</p>
<p>Biologia</p>	<p>Moléculas, células e tecidos: Estrutura e fisiologia celular: membrana, citoplasma e núcleo. Divisão celular. Aspectos bioquímicos das estruturas celulares. Aspectos gerais do metabolismo celular. Metabolismo energético: fotossíntese e respiração. Codificação da informação genética. Síntese protéica. Diferenciação celular. Principais tecidos animais e vegetais. Origem e evolução das células. Noções sobre células-tronco, clonagem e tecnologia do DNA recombinante. Aplicações de biotecnologia na produção de alimentos, fármacos e componentes biológicos. Aplicações de tecnologias relacionadas ao DNA a investigações científicas, determinação da paternidade, investigação criminal e identificação de indivíduos. Aspectos éticos relacionados ao desenvolvimento biotecnológico. Biotecnologia e sustentabilidade.</p> <p>Hereditariedade e diversidade da vida: Princípios básicos que regem a transmissão de características hereditárias. Concepções pré-mendelianas sobre a hereditariedade. Aspectos genéticos do funcionamento do corpo humano. Antígenos e anticorpos. Grupos sanguíneos, transplantes e doenças auto-imunes. Neoplasias e a influência de fatores ambientais. Mutações gênicas e cromossômicas. Aconselhamento genético. Fundamentos genéticos da evolução. Aspectos genéticos da formação e manutenção da diversidade biológica.</p> <p>Identidade dos seres vivos: Níveis de organização dos seres vivos. Vírus, procariontes e eucariontes. Autótrofos e heterótrofos. Seres unicelulares e pluricelulares. Sistemática e as grandes linhas da evolução dos seres vivos. Tipos de ciclo de vida. Evolução e padrões anatômicos e fisiológicos observados nos seres vivos. Funções vitais dos seres vivos e sua relação com a adaptação desses organismos a diferentes ambientes. Embriologia, anatomia e fisiologia humana. Evolução humana. Biotecnologia e sistemática.</p> <p>Ecologia e ciências ambientais: Ecossistemas. Fatores bióticos e abióticos. Habitat e nicho ecológico. A comunidade biológica: teia alimentar, sucessão e comunidade clímax. Dinâmica de populações. Interações entre os seres vivos. Ciclos biogeoquímicos. Fluxo de energia no ecossistema. Biogeografia. Biomas brasileiros. Exploração e uso de recursos naturais. Problemas ambientais: mudanças climáticas, efeito estufa; desmatamento; erosão; poluição da água, do solo e do ar. Conservação e recuperação de ecossistemas. Conservação da biodiversidade. Tecnologias ambientais. Noções de saneamento básico. Noções de legislação ambiental: água, florestas, unidades de conservação; biodiversidade.</p> <p>Origem e evolução da vida: a biologia como ciência: história, métodos, técnicas e experimentação. Hipóteses sobre a origem do Universo, da Terra e dos seres vivos. Teorias de evolução. Explicações pré-darwinistas para a modificação das espécies. A teoria evolutiva de Charles Darwin. Teoria sintética da evolução. Seleção artificial e seu impacto sobre ambientes naturais e sobre populações humanas.</p> <p>Qualidade de vida das populações humanas: aspectos biológicos da pobreza e do desenvolvimento humano. Indicadores sociais, ambientais e econômicos. Índice de desenvolvimento humano. Principais doenças que afetam a população brasileira: caracterização, prevenção e profilaxia. Noções de primeiros socorros. Doenças sexualmente transmissíveis. Aspectos sociais da biologia: uso indevido de drogas; gravidez na adolescência; obesidade. Violência e segurança pública. Exercícios físicos e vida saudável. Aspectos biológicos do desenvolvimento sustentável. Legislação e cidadania.</p>

<p>Física</p>	<p>Conhecimentos básicos e fundamentais – Noções de ordem de grandeza. Notação Científica. Sistema Internacional de Unidades. Metodologia de investigação: a procura de regularidades e de sinais na interpretação física do mundo. Observações e mensurações: representação de grandezas físicas como grandezas mensuráveis. Ferramentas básicas: gráficos e vetores. Conceituação de grandezas vetoriais e escalares. Operações básicas com vetores.</p> <p>O movimento, o equilíbrio e a descoberta de leis físicas Grandezas fundamentais da mecânica: tempo, espaço, velocidade e aceleração. Relação histórica entre força e movimento. Descrições do movimento e sua interpretação: quantificação do movimento e sua descrição matemática e gráfica. Casos especiais de movimentos e suas regularidades observáveis. Conceito de inércia. Noção de sistemas de referência inerciais e não inerciais. Noção dinâmica de massa e quantidade de movimento (momento linear). Força e variação da quantidade de movimento. Leis de Newton. Centro de massa e a idéia de ponto material. Conceito de forças externas e internas. Lei da conservação da quantidade de movimento (momento linear) e teorema do impulso. Momento de uma força (torque). Condições de equilíbrio estático de ponto material e de corpos rígidos. Força de atrito, força peso, força normal de contato e tração. Diagramas de forças. Identificação das forças que atuam nos movimentos circulares. Noção de força centrípeta e sua quantificação. A hidrostática: aspectos históricos e variáveis relevantes. Empuxo. Princípios de Pascal, Arquimedes e Stevin: condições de flutuação, relação entre diferença de nível e pressão hidrostática.</p> <p>Energia, trabalho e potência – Conceituação de trabalho, energia e potência. Conceito de energia potencial e de energia cinética. Conservação de energia mecânica e dissipação de energia. Trabalho da força gravitacional e energia potencial gravitacional. Forças conservativas e dissipativas.</p> <p>A Mecânica e o funcionamento do Universo – Força peso. Aceleração gravitacional. Lei da Gravitação Universal. Leis de Kepler. Movimentos de corpos celestes. Influência na Terra: marés e variações climáticas. Concepções históricas sobre a origem do universo e sua evolução.</p> <p>Fenômenos Elétricos e Magnéticos – Carga elétrica e corrente elétrica. Lei de Coulomb. Campo elétrico e potencial elétrico. Linhas de campo. Superfícies equipotenciais. Poder das pontas. Blindagem. Capacitores. Efeito Joule. Lei de Ohm. Resistência elétrica e resistividade. Relações entre grandezas elétricas: tensão, corrente, potência e energia. Circuitos elétricos simples. Correntes contínua e alternada. Medidores elétricos. Representação gráfica de circuitos. Símbolos convencionais. Potência e consumo de energia em dispositivos elétricos. Campo magnético. Ímãs permanentes. Linhas de campo magnético. Campo magnético terrestre.</p> <p>Oscilações, ondas, óptica e radiação – Feixes e frentes de ondas. Reflexão e refração. Óptica geométrica: lentes e espelhos. Formação de imagens. Instrumentos ópticos simples. Fenômenos ondulatórios. Pulsos e ondas. Período, frequência, ciclo. Propagação: relação entre velocidade, frequência e comprimento de onda. Ondas em diferentes meios de propagação.</p> <p>O calor e os fenômenos térmicos – Conceitos de calor e de temperatura. Escalas termométricas. Transferência de calor e equilíbrio térmico. Capacidade calorífica e calor específico. Condução do calor. Dilatação térmica. Mudanças de estado físico e calor latente de transformação. Comportamento de Gases ideais. Máquinas térmicas. Ciclo de Carnot. Leis da Termodinâmica. Aplicações e fenômenos térmicos de uso cotidiano. Compreensão de fenômenos climáticos relacionados ao ciclo da água.</p>
----------------------	--

<p>Química</p>	<p>Transformações Químicas – Evidências de transformações químicas. Interpretando transformações químicas. Sistemas Gasosos: Lei dos gases. Equação geral dos gases ideais, Princípio de Avogadro, conceito de molécula; massa molar, volume molar dos gases. Teoria cinética dos gases. Misturas gasosas. Modelo corpuscular da matéria. Modelo atômico de Dalton. Natureza elétrica da matéria: Modelo Atômico de Thomson, Rutherford, Rutherford-Bohr. Átomos e sua estrutura. Número atômico, número de massa, isótopos, massa atômica. Elementos químicos e Tabela Periódica. Reações químicas.</p> <p>Representação das transformações químicas – Fórmulas químicas. Balanceamento de equações químicas. Aspectos quantitativos das transformações químicas. Leis ponderais das reações químicas. Determinação de fórmulas químicas. Grandezas Químicas: massa, volume, mol, massa molar, constante de Avogadro. Cálculos estequiométricos.</p> <p>Materiais, suas propriedades e usos – Propriedades de materiais. Estados físicos de materiais. Mudanças de estado. Misturas: tipos e métodos de separação. Substâncias químicas: classificação e características gerais. Metais e Ligas metálicas. Ferro, cobre e alumínio. Ligações metálicas. Substâncias iônicas: características e propriedades. Substâncias iônicas do grupo: cloreto, carbonato, nitrato e sulfato. Ligação iônica. Substâncias moleculares: características e propriedades. Substâncias moleculares: H₂, O₂, N₂, Cl₂, NH₃, H₂O, HCl, CH₄. Ligação Covalente. Polaridade de moléculas. Forças intermoleculares. Relação entre estruturas, propriedade e aplicação das substâncias.</p> <p>Água – Ocorrência e importância na vida animal e vegetal. Ligação, estrutura e propriedades. Sistemas em Solução Aquosa: Soluções verdadeiras, soluções coloidais e suspensões. Solubilidade. Concentração das soluções. Aspectos qualitativos das propriedades coligativas das soluções. Ácidos, Bases, Sais e Óxidos: definição, classificação, propriedades, formulação e nomenclatura. Conceitos de ácidos e base. Principais propriedades dos ácidos e bases: indicadores, condutibilidade elétrica, reação com metais, reação de neutralização.</p> <p>Transformações Químicas e Energia – Transformações químicas e energia calorífica. Calor de reação. Entalpia. Equações termoquímicas. Lei de Hess. Transformações químicas e energia elétrica. Reação de oxirredução. Potenciais padrão de redução. Pilha. Eletrólise. Leis de Faraday. Transformações nucleares. Conceitos fundamentais da radioatividade. Reações de fissão e fusão nuclear. Desintegração radioativa e radioisótopos.</p> <p>Dinâmica das Transformações Químicas – Transformações Químicas e velocidade. Velocidade de reação. Energia de ativação. Fatores que alteram a velocidade de reação: concentração, pressão, temperatura e catalisador.</p> <p>Transformação Química e Equilíbrio – Caracterização do sistema em equilíbrio. Constante de equilíbrio. Produto iônico da água, equilíbrio ácido-base e pH. Solubilidade dos sais e hidrólise. Fatores que alteram o sistema em equilíbrio. Aplicação da velocidade e do equilíbrio químico no cotidiano.</p> <p>Compostos de Carbono – Características gerais dos compostos orgânicos. Principais funções orgânicas. Estrutura e propriedades de Hidrocarbonetos. Estrutura e propriedades de compostos orgânicos oxigenados. Fermentação. Estrutura e propriedades de compostos orgânicos nitrogenados. Macromoléculas naturais e sintéticas. Noções básicas sobre polímeros. Amido, glicogênio e celulose. Borracha natural e sintética. Polietileno, poliestireno, PVC, Teflon, náilon. Óleos e gorduras, sabões e detergentes sintéticos. Proteínas e enzimas.</p> <p>Relações da Química com as Tecnologias, a Sociedade e o Meio Ambiente – Química no cotidiano. Química na agricultura e na saúde. Química nos alimentos. Química e ambiente. Aspectos científico-tecnológicos, socioeconômicos e ambientais associados à obtenção ou produção de substâncias químicas. Indústria Química: obtenção e utilização do cloro, hidróxido de sódio, ácido sulfúrico, amônia e ácido nítrico. Mineração e Metalurgia. Poluição e tratamento de água. Poluição atmosférica. Contaminação e proteção do ambiente.</p> <p>Energias Químicas no Cotidiano – Petróleo, gás natural e carvão. Madeira e hulha. Biomassa. Biocombustíveis. Impactos ambientais de combustíveis fósseis. Energia nuclear. Lixo atômico. Vantagens e desvantagens do uso de energia nuclear.</p>
-----------------------	--

Linguagens	<p>Estudo do texto: as sequências discursivas e os gêneros textuais no sistema de comunicação e informação – modos de organização da composição textual; atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas sociais – públicas e privadas.</p> <p>Estudo das práticas corporais: a linguagem corporal como integradora social e formadora de identidade – <i>performance</i> corporal e identidades juvenis; possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer; mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual; exercício físico e saúde; o corpo e a expressão artística e cultural; o corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura; práticas corporais e autonomia; condicionamentos e esforços físicos; o esporte; a dança; as lutas; os jogos; as brincadeiras.</p> <p>Produção e recepção de textos artísticos: interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania – Artes Visuais: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade. Teatro: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Música: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Dança: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Conteúdos estruturantes das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), elaborados a partir de suas estruturas morfológicas e sintáticas; inclusão, diversidade e multiculturalidade: a valorização da pluralidade expressada nas produções estéticas e artísticas das minorias sociais e dos portadores de necessidades especiais educacionais.</p> <p>Estudo do texto literário: relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos – produção literária e processo social; processos de formação literária e de formação nacional; produção de textos literários, sua recepção e a constituição do patrimônio literário nacional; relações entre a dialética cosmopolitismo/localismo e a produção literária nacional; elementos de continuidade e ruptura entre os diversos momentos da literatura brasileira; associações entre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário em seus gêneros (épico/narrativo, lírico e dramático) e formas diversas.; articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto literário e o processo social relacionado ao momento de sua produção; representação literária: natureza, função, organização e estrutura do texto literário; relações entre literatura, outras artes e outros saberes.</p> <p>Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de textos – organização da macroestrutura semântica e a articulação entre idéias e proposições (relações lógico-semânticas).</p> <p>Estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos: argumentação: tipo, gêneros e usos em língua portuguesa – formas de apresentação de diferentes pontos de vista; organização e progressão textual; papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relação entre usos e propósitos comunicativos, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.</p> <p>Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua: norma culta e variação linguística – uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é constituído: elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais; uso dos recursos linguísticos em processo de coesão textual: elementos de articulação das sequências dos textos ou à construção da micro estrutura do texto.</p> <p>Estudo dos gêneros digitais: tecnologia da comunicação e informação: impacto e função social – o texto literário típico da cultura de massa: o suporte textual em gêneros digitais; a caracterização dos interlocutores na comunicação tecnológica; os recursos linguísticos e os gêneros digitais; a função social das novas tecnologias.</p>
------------	--

Fonte: Matriz de Referência do Enem (2015).

Nota: Texto descrito da Matriz de Referência do Enem (2015).

APÊNDICE D – EIXOS COGNITIVOS DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM

EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)	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 históricogeográficos, 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.

Fonte: Mec/Inep/ Matriz de referência do Enem.

Nota: Texto descrito da Matriz de Referência do Enem (2015).

APÊNDICE E – PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DA EEEFM GRAÇA ARANHA 2015

Plano de intervenção – 2015 Ensino médio matutino e noturno		
Dimensão: Direito à Aprendizagem	O que constatamos? Diagnóstico	Como vamos chegar lá? Caminhos
Garantir o direito de todos os alunos a aprendizagem combatendo a repetência com domínio dos conhecimentos previstos nos Programas de Ensino	1.Dificuldades inerentes à interpretação e produção de textos; 2.Falta de domínio dos operadores matemáticos; 3.Dificuldades no raciocínio lógico; 4.Dificuldades na leitura e interpretação de textos, imagens e mapas; 5.Dificuldades em ordenar e formalizar suas próprias idéias na construção do texto; 6.Dificuldades na argumentação; 7. Falta constante do exercício de pensar;	1.Oferecer a jornada curricular ampliada no contraturno; 2.Elaborar apostilas com exercícios complementares por área de conhecimento; 3.Fazer uso da metodologia da seqüência didática; 4.Reservar uma aula semanal de matemática e Língua Portuguesa, nos primeiros anos para trabalhar o projeto “Entre jovens”; 5.Desenvolver a competência leitora dos nossos alunos, professores, pedagogas, direção, coordenadores, por meio do projeto “Escola Leitora: um caminho a ser construído”; 6.Priorizar atividades de leitura, interpretação e produção de textos em todas as disciplinas, garantindo como uma das estratégias previstas nos Programas de Ensino; 7.Reservar semanalmente aulas para a produção de textos na disciplina de Língua Portuguesa e nas demais disciplinas ao final de cada trimestre; 8.Utilizar instrumentos de avaliação diversificados, desde que garanta pelo menos uma prova trimestral com questões objetivas e discursivas. As provas deverão ser entregues às Pedagogas com cinco dias de antecedência de sua aplicação. Utilizar gabarito para as provas objetivas. Apresentar para os alunos critérios de avaliação nas questões discursivas e nos trabalhos de pesquisa; 9.Organizar ao final de cada mês o recreio cultural; 10.Organizar projetos interdisciplinares: Área das Ciências Humanas- tema Relações étnicoraciais; Área das Ciências da Natureza- tema Água; Área da Linguagem e Códigos- tema bullying; 11.Realizar mapa de turma; 12.Realizar o Plantão da Família nos dias dos planejamentos por área; 13.Realizar encontros individuais com as famílias; 14.Realizar visitas técnicas em museus, cidades históricas.

Fonte: EEEFM “Graça Aranha”.

**APENDICE F – LÍNGUA PORTUGUESA NA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM
E MATRIZ DE REFERÊNCIA DO PAEBES TRI : ANÁLISE COMPARATIVA.**

MATRIZ DE REFERÊNCIA DO PAEBES TRI- LÍNGUA PORTUGUESA		MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM- LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	
Tópicos	Descritores	Competências	Habilidades
<p>V. Variação linguística no português brasileiro</p> <p>VI. Estéticas literárias e seus contextos históricos.</p> <p>VII. Representações literárias: diversidade e universalidade</p> <p>I- Procedimentos de leitura</p> <p>II – Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão de textos</p> <p>III. Coesão e coerência no processamento dos textos</p>	<p>D22- Reconhecer as marcas linguísticas ou situações de uso que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.</p> <p>D23- Estabelecer relações entre o texto literário e o contexto histórico, social e político de sua produção.</p> <p>D24- Reconhecer em obras literárias nacionais características formadoras da cultura brasileira.</p> <p>D25- Estabelecer relações intertextuais entre textos literários da contemporaneidade e diferentes manifestações culturais de épocas distintas.</p> <p>D1- Identificar informações explícitas em um texto.</p> <p>D2- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.</p> <p>D3- Inferir uma informação implícita em um texto.</p> <p>D4- Inferir o tema ou o assunto de um texto.</p> <p>D5- Distinguir fato de uma opinião</p> <p>D6- Diferenciar ideias centrais de secundárias.</p> <p>D7- Avaliar posicionamentos entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou mesmo tema.</p> <p>D8- Comparar textos que tratam do mesmo tema quanto a sua abordagem</p> <p>D9- Reconhecer a função sociocomunicativa de um gênero textual.</p> <p>D10- Estabelecer, em textos de diferentes gêneros, relações de sentido entre recursos verbais e não verbais.</p> <p>D11- Identificar elementos da narrativa: personagem, ponto de vista, espaço, tempo, conflito gerador, clímax, desfecho.</p> <p>D12- Identificar a tese de um texto.</p> <p>D13- Identificar um argumento que sustenta a tese de um texto.</p> <p>D14 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas.</p> <p>D15- Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições (coesão referencial)</p> <p>D16- Reconhecer recursos linguísticos de conexão textual (coesão sequencial) em um texto.</p> <p>D17- Estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto</p>	<p>Competência 8 – Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.</p> <p>Competência 7 – Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas</p>	<p>H25 – Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.</p> <p>H26– Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.</p> <p>H27 – Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.</p> <p>H21 – Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.</p> <p>H22 – Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.</p> <p>H23 – Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.</p> <p>H24 – Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.</p>

Fonte: MEC/ Inep/Sedu.

**APÊNDICE G – MATEMÁTICA NA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM E
MATRIZ DE REFERÊNCIA DO PAEBES TRI : ANÁLISE COMPARATIVA.**

MATRIZ DE REFERÊNCIA DO PAEBES TRI- MATEMÁTICA		MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM- MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	
Temas	Descritores	Competências	Habilidades
Números e operações	<p>D1: Reconhecer, no contexto social, diferentes significados e representações dos números e operações.</p> <p>D2: Corresponder números reais à pontos da reta numérica.</p> <p>D3: Utilizar a relação que descreve o número de elementos da reunião de conjuntos na resolução de problemas.</p> <p>D4: Utilizar conhecimentos aritméticos na resolução de problemas.</p> <p>D5: Utilizar proporcionalidade entre grandezas interdependentes na resolução de problemas.</p> <p>D6: Utilizar métodos de contagem na resolução de problemas.</p> <p>D7: Executar operações entre matrizes.</p> <p>D8: Determinar o valor do determinante de uma matriz quadrada</p>	<p>Competência 1 – Construir significados para os números naturais, inteiros, racionais e reais.</p>	<p>H1 – Reconhecer, no contexto social, diferentes significados e representações dos números e operações – naturais, inteiros, racionais ou reais.</p> <p>H2 – Identificar padrões numéricos ou princípios de contagem.</p> <p>H3 – Resolver situação-problema envolvendo conhecimentos numéricos.</p> <p>H4 – Avaliar a razoabilidade de um resultado numérico na construção de argumentos sobre afirmações quantitativas.</p> <p>H5 – Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos numéricos.</p>
Geometria, grandezas e medidas	<p>D39: Utilizar propriedades das medidas de ângulos de figuras planas na resolução de problemas.</p> <p>D40: Utilizar semelhança entre polígonos na resolução de problemas.</p> <p>D41: Utilizar congruência de polígonos na resolução de problemas.</p> <p>D42: Reconhecer polígonos por meio de suas propriedades.</p> <p>D43: Utilizar o Teorema de Pitágoras na resolução de problemas.</p> <p>D44: Utilizar o cálculo da medida do perímetro de figuras planas na resolução de problemas.</p> <p>D45: Utilizar o cálculo da medida da área de figuras planas na resolução de problemas.</p> <p>D46: Utilizar relações métricas em um triângulo retângulo na resolução de problemas.</p> <p>D47: Utilizar razões trigonométricas em um triângulo retângulo na resolução de problemas.</p> <p>D48: Utilizar a lei dos senos ou a lei dos cossenos na resolução de problemas.</p> <p>D49: Corresponder figuras tridimensionais às suas planificações ou vistas.</p> <p>D50: Utilizar o cálculo da medida de área da superfície dos principais sólidos geométricos na resolução de problemas.</p> <p>D51: Utilizar o cálculo da medida de volume dos principais sólidos geométricos na resolução de problemas.</p> <p>D52: Utilizar o Teorema de Euler para determinar o número de faces, de vértices ou de arestas de poliedros convexos</p>	<p>Competência 2 – Utilizar o conhecimento geométrico para realizar a leitura e a representação da realidade e agir sobre ela.</p> <p>Competência 3 – Construir noções de grandezas e medidas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano.</p> <p>Competência 4 – Construir noções de variação de grandezas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano.</p>	<p>H6 – Interpretar a localização e a movimentação de pessoas/objetos no espaço tridimensional e sua representação no espaço bidimensional.</p> <p>H7 – Identificar características de figuras planas ou espaciais.</p> <p>H8 – Resolver situação-problema que envolva conhecimentos geométricos de espaço e forma.</p> <p>H9 – Utilizar conhecimentos geométricos de espaço e forma na seleção de argumentos propostos como solução de problemas do cotidiano.</p> <p>H10 – Identificar relações entre grandezas e unidades de medida.</p> <p>H11 – Utilizar a noção de escalas na leitura de representação de situação do cotidiano.</p> <p>H12 – Resolver situação-problema que envolva medidas de grandezas.</p> <p>H13 – Avaliar o resultado de uma medição na construção de um argumento consistente.</p> <p>H14 – Avaliar proposta de intervenção na realidade utilizando conhecimentos geométricos relacionados a grandezas e medidas.</p> <p>H15 – Identificar a relação de dependência entre grandezas.</p> <p>H16 – Resolver situação-problema envolvendo a variação de grandezas, direta ou inversamente proporcionais.</p> <p>H17 – Analisar informações envolvendo a variação de grandezas como recurso para a construção de argumentação.</p> <p>H18 – Avaliar propostas de intervenção na realidade envolvendo variação de grandezas.</p>

Álgebra e suas funções	D9: Identificar representações algébricas que expressem a relação entre grandezas. D10: Identificar padrões em uma sequência de números ou de figuras. D11: Traduzir em linguagem algébrica uma situação descrita textualmente. D12: Utilizar propriedades de progressões aritméticas na resolução de problemas. D13: Utilizar propriedades de progressões geométricas na resolução de problemas.	Competência 5 – Modelar e resolver problemas que envolvem variáveis socioeconômicas ou técnico-científicas, usando representações algébricas.	H19 – Identificar representações algébricas que expressem a relação entre grandezas. H20 – Interpretar gráfico cartesiano que represente relações entre grandezas. H21 – Resolver situação-problema cuja modelagem envolva conhecimentos algébricos. H22 – Utilizar conhecimentos algébricos/geométricos como recurso para a construção de argumentação. H23 – Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos algébricos.
Estatísticas e probabilidades	D53: Identificar dados apresentados em tabelas ou gráficos. D54: Inferir informações a partir de dados dispostos em tabelas ou gráficos. D55: Utilizar dados apresentados em tabelas ou gráficos na resolução de problemas. D56: Utilizar medidas de tendência central na resolução de problemas. D57: Utilizar medidas de dispersão na resolução de problemas. D58: Utilizar noções de probabilidade na resolução de problemas. D59: Utilizar conhecimentos de probabilidade como recurso para a construção de argumentação. D60: Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos de estatística. D61: Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos de probabilidade.	Competência 6 – Interpretar informações de natureza científica e social obtidas da leitura de gráficos e tabelas, realizando previsão de tendência, extrapolação, interpolação e interpretação.	H24 – Utilizar informações expressas em gráficos ou tabelas para fazer inferências. H25 – Resolver problema com dados apresentados em tabelas ou gráficos. H26 – Analisar informações expressas em gráficos ou tabelas como recurso para a construção de argumentos. H28 – Resolver situação-problema que envolva conhecimentos de estatística e probabilidade.

Fonte: MEC/Inep/Sedu.

APÊNDICE H – TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO ENEM

Ano	Marcos e alterações de ordem social, metodológica e curricular
1998	1. Primeira edição do Exame, onde se registrou a adesão de 157. 221 inscrições de jovens concluintes e egressos do Ensino Médio Na sua 1ª edição contou com um número modesto de 157,2 mil inscritos e de 115,6 mil participantes. 2. Quando implantado, a ideia central do ENEM era avaliação de competências (eram 21 no total), com provas contextualizadas e interdisciplinares que abrangiam as diversas áreas de conhecimento e constava de 63 questões (cada competência era avaliada 3 vezes).
1999	1. A PUC-RJ reservou 20% das vagas do próximo ano a quem tivesse aproveitamento superior a 70% .
2000	1. Já eram 183 (18 públicas e 165 privadas) as instituições que usavam o ENEM como critérios de seleção.
2001	1. Instituiu-se a isenção da taxa de Inscrição para os concluintes do Ensino Médio de escolas públicas, visando democratizar o acesso ao Exame. 2. Nesta 4ª edição, o ENEM já alcançava a marca expressiva de 1,6 milhão de inscritos e 1,2 milhão fizeram.
2003	1. Estabeleceu-se a inclusão do questionário sócio econômico para os inscritos, como forma de enriquecer os dados dos participantes e ajudar na compreensão dos desempenhos.
2004	Não foram encontradas alterações ou marcos consideráveis.
2005	1. Implementa-se a seleção, por intermédio do ENEM, para concessão de bolsas de estudo em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em Instituições privadas de educação superior. O MEC institui o programa Universidade para Todos (ProUND), modalidade social do uso do ENEM, como critério de seleção para bolsas de estudos integrais e parciais, para cursos no ensino superior. Tal implantação teve como finalidade democratizar o acesso ao ensino superior. 2. Divulgação das médias, pelo INEP, das escolas participantes do ENEM, com o propósito de avaliar o desempenho das instituições e oportunizar, mediante análise dos dados e relatórios divulgados pelo INEP, a melhoria dos serviços prestados à sociedade. 3. Nesta edição, o ENEM alcançou a marca histórica de 3 milhões de inscritos e 2,2 milhões de participantes.

2006	1. Neste ano o ENEM estabeleceu novo recorde, com 3,7 milhões de inscritos e 2,8 milhões de participantes.
2007	Não foram encontradas alterações ou marcos consideráveis.
2008	1. Até este ano o ENEM era uma prova clássica com 63 questões interdisciplinares, constituído também de uma redação realizadas em um único dia, sem articulação direta com os conteúdos ministrados no Ensino Médio, e sem a possibilidade de comparação das notas de um ano para outro. 2. Nesta ocasião, o ENEM teve público recorde de participação, com mais 4 milhões inscritos.
2009	1. Implantação do novo formato de prova, denominado “o NOVO ENEM”; 2. Implantação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), desenvolvido para selecionar candidatos às vagas de Instituições Federais que utilizam a nota do Enem como processo seletivo, além de possibilitar a mobilidade acadêmica, objetiva-se democratizar as oportunidades às vagas federais de ensino superior aos alunos de todas as regiões do país, permitindo assim, a escolha de cursos em Universidades Federais em diversos locais do Brasil. 3. Utilização do ENEM como função do ENCCEJA de certificar jovens e adultos. 4. Divulgação de uma nova matriz de competências e habilidades, bem como da matriz curricular, inclusão da Língua Estrangeira e a definição de um novo formato para o Exame. 5. As provas passam a ser constituídas por Redação e provas objetivas divididas em quatro áreas de conhecimentos: Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Cada área é avaliada por uma prova composta de 45 questões objetivas, totalizando 180, sendo que as quatro provas e a Redação são aplicadas durante dois dias. O valor atribuído à prova de Redação e a cada área de conhecimento é uma nota que varia em uma escala de zero a 1000. Cada grupo de testes será composto por 45 itens de múltipla escolha, aplicados em dois dias. 6. A média de desempenho obtida no Enem se tornou imprescindível para pleitear uma vaga nas instituições de ensino superior que adotarem o exame como ferramenta de seleção, de maneira integral ou parcial. A prova passou a valer também para certificação de conclusão do Ensino Médio, o que torna o ENEM também uma oportunidade para cidadãos sem diploma nesse nível de ensino, desde que na data de realização da prova tenham 18 anos, no mínimo. 7. O ENEM 2009 foi aplicado em 1.619 municípios brasileiros 8. O Exame que passou por uma reformulação, com a utilização da TRI foi possível comparar grupos diferentes com provas diferentes, passando assim a ser uma avaliação com caráter probabilístico, portanto, muda o paradigma de que a nota do aluno é proporcional ao número de questões que acerta, possibilitando medir de forma mais adequada o traço latente do aluno, ou seja, o quanto ele domina daquela área de conhecimento, dependendo de que questões o aluno acerta. 9. Devido a fortes suspeitas de vazamento da prova, que teve cadernos furtados em uma das gráficas que a produziu, o exame que estava planejado para ser realizado em outubro de 2009 foi adiado. Com as datas remarcadas do total de 4,1 milhões de inscritos 37,7% abstiveram-se de realizar as provas no primeiro dia. Posteriormente, o gabarito da prova foi divulgado com erros.
2010	1. A partir de 2010, todos os estudantes da rede pública passaram a ser obrigados a fazer a nova prova, que pode servir também para certificar o curso 2. A nota do ENEM passou a ser utilizada no vestibular das universidades federais. Eram quatro as possibilidades: como fase única, como primeira fase, como fase única para as vagas remanescentes, após o vestibular, ou combinado ao atual vestibular da instituição. Neste último caso, a universidade definiria o percentual da nota a ser utilizado em uma média junto com a nota da prova do seu processo de seleção. Cada instituição de ensino superior divulgava em seus editais em qual formato participará e se haveria diferenças entre os cursos. 3. Os candidatos que fizeram o ENEM puderam se inscrever em até cinco cursos oferecidos pelas instituições que aderirem ao sistema, em qualquer região do país. Além disso, o estudante só escolhia o curso em que pretendia se matricular após a divulgação dos resultados da prova. Nesse momento, o candidato informava ao MEC, por ordem de escolha, os cinco cursos que pretendem frequentar. Poderia até ser o mesmo curso em cinco instituições diferentes ou cinco cursos na mesma instituição. Como o sistema era online, ao se inscrever, o candidato sabia pela internet a nota dos demais interessados. Dessa forma, ele poderia saber sua chance de ficar com a vaga. Se constatasse que a quantidade de candidatos com notas mais altas superava o número de vagas, ele poderia escolher um novo curso. 4. As questões de múltipla escolha passaram a ter pesos diferentes conforme o nível de dificuldade dos testes. 5. Desde que se tornou exame de principal acesso as instituições de ensino superior, o Enem tem passado por alguns problemas que causam descrença e temor entre estudantes. Neste ano, vazaram informações sigilosas e pessoais de inscritos do ENEM na Internet. Imediatamente após a realização do ENEM 2010, uma série de erros em um dos cadernos de provas, culminou a Justiça do Ceará a suspender os exames em todo o território nacional. Com o MEC querendo reapplicar a prova para todos os prejudicados, a Justiça alegou que novas provas apenas para os que usaram os cadernos incorretos poderia prejudicar todos os outros inscritos no exame. Por causa de todo este imbróglio, certas instituições de ensino desistiram de usar o ENEM como parte de sua nota. Assim, uma segunda prova foi aplicada aos alunos prejudicados pelos erros de impressão verificados em 0,3% das 10 milhões de provas impressas, sendo que os erros foram admitidos pela gráfica responsável, a RR Donnelley, a maior empresa gráfica do mundo. Dos 33 mil cadernos com erro, 21 mil foram efetivamente distribuídos. A RR Donnelley considerou que esse índice de falha está dentro da margem de erro admitida para esse tipo de processo. As novas provas do Enem foram aplicadas na primeira quinzena de dezembro. 6. A falha levou à troca da posição das questões nas folhas de respostas e ao questionamento judicial de sua validade, sendo o ENEM preventivamente suspenso por ordem da Justiça Federal no Ceará, com efeito para todo o país, e levando o governo Lula a reações variadas na defesa do exame que, pelo segundo ano consecutivo, apresentou problemas.

2011	<p>1. Houve um aumento significativo de inscritos em todas as regiões do Brasil, sendo que o número de participantes foi de 6.221.697, evidenciando a evolução significativa do número de inscritos. Tal fato deve-se a mudanças e reformulações ocorridas no Exame no período de 1998 a 2010.</p> <p>2. Para evitar os problemas ocorridos nas edições anteriores do Exame Nacional do Ensino Médio, o Inep divulgou algumas mudanças no processo. Uma delas é que não haveria a possibilidade dos candidatos solicitarem revisão na nota de Redação.</p> <p>A prova de Redação é corrigida por dois técnicos, que atribuem uma nota, que varia de zero a mil. Caso haja diferença de mais de 300 pontos entre as duas correções, um outro professor é chamado para avaliar e dar a nota final.</p> <p>3. A gráfica escolhida para imprimir os cadernos foi a mesma de 2010, a RR Donelley. Na avaliação do Ministério da Educação, poucas gráficas no país teria a capacidade de imprimir as mais de 10 milhões de provas com segurança. Para evitar que os problemas de impressão acontecessem novamente, uma medida extra foi tomada, ou seja, uma máquina passou a conferir, por meio de códigos, se as provas eram montadas de forma correta ou se havia erro no padrão de impressão. Além disso, no momento da prova, os alunos foram instruídos a conferir o seu caderno antes de iniciar as questões.</p> <p>4. Para evitar qualquer tipo de cola, não foi permitido lápis, borracha ou relógio. Um novo procedimento passou a ser adotado para os celulares. Neste ano, ao entrar na sala de aplicação das provas, o candidato teve que desligar o celular e depositá-lo em um porta-objetos, de onde só foi retirado depois que ele terminou a prova.</p> <p>5. A edição de 2011 foi marcada pela constatação de que alunos do colégio particular Christus de Fortaleza- CE, tiveram acesso antecipado a cerca de 14 questões que foram cobradas no exame. Tal vazamento pode ter ocorrido durante um "pré-teste" do INEP realizado por alguns alunos daquela instituição no ano de 2010 ou no próprio Inep.</p> <p>6. As abstenções (um em cada quatro alunos faltou às provas, de acordo com o MEC) foram menores do que as do ano anterior, totalizando cerca de 1 milhão e 370 mil faltas, e custaram ao governo federal cerca de R\$ 61 milhões de reais, quando calculado um valor de 45 reais por aluno inscrito. Em alguns estados, como Pernambuco, a prova garantiu também carteira de motorista (pré-requisito para o mercado de trabalho) aos candidatos que tivessem um bom desempenho.</p>
2012	<p>1. O MEC anunciou novas regras para a correção da redação. Pelo novo sistema, cada prova passou a ser corrigida por dois corretores independentes, que avaliavam cinco competências. Caso as notas dos dois corretores tivessem uma diferença de até 200 pontos, a nota final passava a ser feita a partir de uma média aritmética das duas avaliações. Até o ano de 2011, a margem de dispersão era de 300 pontos.</p> <p>No entanto, se a diferença da nota final entre dois avaliadores fosse maior que 200 pontos, havia uma terceira correção. Se persistisse a diferença, uma banca com outros três avaliadores era incumbida corrigir a redação. A banca era composta de três avaliadores e coordenada por um professor doutor.</p> <p>Para executar o novo sistema, foi necessário o aumento de 40% no quadro de avaliadores, de 3.000 para 4.200 a partir deste ano, onerando significativamente os cofres públicos.</p> <p>2. Foi distribuído a todos os alunos um guia para a redação do Enem, com as regras de correção e exemplos de redações modelo.</p> <p>3. O MEC creditou ao ENEM o sucesso de programas como o Sistema de Seleção Unificado (SiSU), o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Programa de Financiamento Estudantil (Fies) e o Ciência Sem Fronteiras, que utilizam o resultado do exame como principal critério de seleção dos estudantes.</p> <p>4. A partir desta edição do ENEM, os candidatos que fizeram a prova em busca da certificação do ensino médio tiveram de ter melhor desempenho. A pontuação mínima necessária subiu de 400 para 450 pontos em cada uma das áreas de conhecimento e 500 pontos na redação.</p> <p>5. O Ministério da Educação decidiu após uma polêmica judicial, em janeiro, cancelar a primeira edição do Enem de 2012, prevista para abril. Uma portaria de 18 de maio de 2011 havia anunciado que, a partir de 2012, o Enem seria realizado duas vezes por ano. A mesma portaria havia fixado a data da primeira edição do exame para os dias 28 e 29 de abril.</p> <p>6. Foram alterados os critérios para correção das redações. Foi diminuída a discrepância necessária entre as notas dos dois corretores para que a redação seja corrigida por um terceiro corretor.</p> <p>7. Na edição 2012 do exame, um número recorde: 6.497.466 pré-inscritos, na qual 5.790.989 estavam com inscrição confirmada para participar do exame. A maior de todas as edições até então.</p> <p>8. O esquema de segurança para evitar possíveis fraudes e mudanças na correção custou R\$ 266 milhões ao governo federal, ao custo por aluno de R\$ 46,00 de acordo com o Inep. Lacs eletrônicos foram usados para o fechamento das maletas contendo as provas.</p> <p>9. O exame foi aplicado em 15.076 locais de prova distribuídos em 1.615 municípios em todas as regiões.</p> <p>10. Diversas divergências na correção das redações desta edição fizeram gerar desconfiança na forma como as avaliações foram realizadas. Um dos fatos que subsidiaram tais divergências provém de um candidato que escreveu uma receita de miojo na redação e recebeu 560 pontos, gerando desconfiança por parte dos estudantes que alegaram terem redigido uma boa redação com uma nota igual ou inferior a esta.</p>

2013	<p>==1. O Exame tem suas notas usadas no processo seletivo do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), para vagas em universidades e institutos federais. O exame já tinha sido adotado em sua totalidade por várias universidades de destaque como a UFRJ e UFF, e nesta edição substituirá os vestibulares da UFMG, UnB, UFJF, UFES e UFRN, entre outras.</p> <p>2. O Enem também é usado para o candidato pedir bolsa de estudos pelo Programa Universidade para Todos (ProUNI), solicitar benefícios do Programa de Financiamento Estudantil (FIES), e obter certificado de conclusão do ensino médio.</p> <p>3. Quem quer usar o Enem para obter a certificação de conclusão do ensino médio teve que indicar uma das instituições certificadoras que estará autorizada a receber seus dados cadastrais e resultados. Para receber a certificação, é necessário tirar nota mínima de 450 nas quatro provas e 500 na redação.</p> <p>4. O Ministério da Educação registrou um novo recorde: 7.173.574 candidatos inscritos.</p> <p>5. Neste ano houve uma liminar em que garantia aos estudantes acesso ao espelho da redação. Logo em seguida foi derrubada essa liminar, pois segundo o procurador responsável, seria impossível logisticamente mostrar o espelho das redações a todos os candidatos que quisessem este ano.</p> <p>6. Se tratando de segurança, assim como no ano passado, malotes com lacre eletrônico foram usados. Elas foram guardadas em um quartel do Exército em São Paulo.</p> <p>7. Nos dias das provas não foram registrados incidentes graves, mas o Ministério da Educação registrou diversos casos de estudantes que publicaram fotos e comentários em redes sociais de dentro dos locais de prova, o que é proibido. Automaticamente, 36 candidatos foram excluídos do exame por esse motivo, de acordo com o MEC, que estava monitorando as redes sociais no momento das provas.</p>
2014	<p>1. São Paulo foi o primeiro estado com mais inscrições, cerca de 1,1 milhão de inscrições. O segundo estado com o maior número de inscrições foi Minas Gerais com mais de 800 mil inscrições. Segundo dados do Ministério da Educação, o ano de 2014 registrou nova marca recorde no número de inscritos no ENEM: 9.519.827 estudantes, correspondendo a um aumento de 21,8% em relação ao ano anterior. No entanto, deste montante, 8.721.946 de inscrições foram efetivadas e 6.193.565 candidatos realizaram as provas (71% do total de inscritos). Após a divulgação do resultado, ainda, destaca-se nesta edição o baixo desempenho médio, sendo que, por exemplo, apenas 2,1 milhões obtiveram nota acima de 4,5 e 529.374 obtiveram nota zero na redação (8,5% dos candidatos).</p> <p>2. Todos os malotes com as provas tinham lacres eletrônicos que eram abertos às 13h pelo coordenador da sala.</p> <p>3. O tempo médio necessário para corrigir cada redação é de 2,5 minutos. De acordo com os termos do INEP a redação passou por dois corretores independentes e se necessário, um terceiro também avaliaria a redação. Este ano foram convocados 9,5 mil corretores profissionais e experientes, incluindo mestres e doutores.</p> <p>4. Na edição anterior do ENEM, houve algumas polêmicas, pelo fato de algumas provas com conteúdo inadequado terem sido pontuadas, desta forma, algumas mudanças foram adotadas. Toda prova que mostrou descompromisso com o exame, que colocaram partes desconexas ou que fizeram brincadeiras receberam como punição a nota zero.</p> <p>5. De acordo com o INEP, o ENEM tem o papel de democratizar o acesso ao ensino superior. Quem fez a prova teve à sua disposição (como no ano passado), 101 instituições, 3,7 mil cursos e 130 mil vagas.</p>
2015	<p>1. As inscrições continuaram sendo feitas apenas pela web, mas, a partir deste ano, além dos dados já pedidos, os candidatos precisaram informar um telefone (fixo ou celular) válido, e um endereço de e-mail para efetuar uma inscrição. Ele também deverá criar uma pergunta e resposta de segurança para recuperar a senha. As novas instruções no sistema de inscrições serviram para aumentar a segurança dos estudantes e do próprio sistema informatizado.</p> <p>2. O MEC decidiu acabar com a entrega do cartão de confirmação na versão impressa. Neste ano, os candidatos só puderam checar seu local de provas acessando o site oficial do Enem, e fazendo o login no sistema. A principal razão desta mudança foi a economia de gastos com a impressão de envelopes e dos cartões.</p> <p>3. Os malotes ainda tiveram lacre eletrônico, mas foram abertos após as 13h e até 13h30, pelos coordenadores, na presença de uma terceira pessoa, depois que todos os estudantes já se colocaram sentados, para reduzir as possibilidades de vazamento das provas.</p>

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário/a, da pesquisa **Trabalho docente e Enem: tensões e dilemas**, realizada como atividade integrante do Mestrado (PPGE/CE/UFES) de Kênya Maquarte Gumes Bregensk. A pesquisa tem como objetivo analisar a dinâmica do trabalho docente com a implantação do Enem e das DCNEMs em uma escola da rede estadual do Espírito Santo.

Para obter as informações necessárias, utilizarei, para a produção de dados, instrumentos como a observação, questionário e a entrevista semiestruturada. Você está sendo consultado/a sobre a sua adesão a esta etapa da pesquisa, o que implica responder às questões propostas e autorizar as observações referentes aos objetivos da pesquisa nos espaços escolares, assim como, autorizar o uso das respostas e informações em estudos sobre trabalho docente. Informo que você tem garantia de acesso aos registros, em qualquer etapa do estudo e de esclarecimento quanto a eventuais dúvidas e/ou informações que solicitar.

Comprometo-me a utilizar os dados produzidos somente para pesquisa científica, podendo os resultados ser veiculados em livros, artigos científicos, em revistas especializadas e/ou em eventos científicos. Havendo concordância, assine a autorização a seguir. Em caso de dúvidas, procure Kênya Maquarte Gumes Bregensk – kenyamgb@gmail.com - (27) 99889-8877.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Tendo em vista as informações acima apresentadas, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa Trabalho docente e Enem: tensões e dilemas. Declaro, ainda, que recebi cópia deste termo de consentimento e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos no estudo.

Santa Maria de Jetibá/ES,.....de de 2015.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Caro colaborador

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Trabalho docente e Enem: tensões e dilemas”, realizada como atividade integrante do Mestrado (PPGE/CE/UFES) de Kênya Maquarte Gumes Bregensk. A pesquisa tem como objetivo analisar a dinâmica do trabalho docente com a implantação do Enem e das DCNEMs em uma escola da rede estadual do Espírito Santo.

Agradecemos sua colaboração.

- *Nome: _____
 * Formação: _____
 * Disciplina em que atua: _____
 * Tempo de atuação como professor(a): _____
 * Tempo de atuação como professor(a) do Ensino Médio: _____
 * Vínculo: () Efetivo () Designação Temporária

1. Que documentos curriculares referentes ao ensino médio você conhece?

- () Diretrizes Curriculares do Ensino Médio.
 () Currículo Básico Comum das Escolas Estaduais do Espírito Santo.
 () Matrizes do Enem.

2. Ao elaborar seu Plano de Ensino, quais documentos você utiliza como parâmetro?

- () Diretrizes Curriculares do Ensino Médio.
 () Currículo Básico Comum das Escolas Estaduais do Espírito Santo.
 () Matrizes Referenciais do Enem.
 () Índices dos livros didáticos.
 () Propostas Curriculares de Sistemas de Ensino.
 () Outros documentos. Quais? _____

3. Como você conheceu esses documentos?

- () Encontros, seminários ou estudos organizados pela Sedu.
 () Encontros, seminários ou estudos organizados pela SRE.
 () Encontros, seminários ou estudos organizados pela Escola.
 () Cursos e seminários on-line.
 () Por meio dos colegas de trabalho.

4. Em que momentos você se preocupa em utilizar as matrizes de referências do Enem?

- () Na elaboração de exercícios.
 () Na aplicação de provas.
 () Na elaboração dos planos de ensino.
 () Na explanação dos conteúdos.
 () No planejamento de suas aulas.
 () Na elaboração de materiais complementares à sua prática.
 () Nos planejamentos coletivos por área.
 () Outros. Citar _____

5. Com que finalidade você utiliza as bases da matriz de referências do Enem?

- () Formação humana integral.
 () Resultados do Enem objetivando o ingresso no ensino superior.
 () Resultados do Enem com vistas ao ranqueamento das escolas.

6. De que forma as matrizes de referências do Enem impactaram na sua prática pedagógica?

- () Aprofundamento teórico e prático.
 () Alunos com mais expectativa de continuidade dos estudos.
 () Relação professor e aluno alicerçada em objetivos comuns.
 () Limitação na autonomia pedagógica.
 () Diminuição na prática de pesquisa do professor na sua formação de pesquisador.
 () Desvalorização da capacidade de produção do professor decorrente da oferta de documentos prontos, elaborados e organizados por terceiros.

7. Você observa que há conhecimentos similares entre as DCNEMs e o Enem?

- () Sim () Não

APÊNDICE K – ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Trabalho docente e ENEM: tensões e dilemas”, realizada como atividade integrante do Mestrado (PPGE/CE/UFES) de Kênya Maquarte Gumes Bregensk. A pesquisa tem como objetivo analisar a dinâmica do trabalho docente com a implantação do Enem e das DCNEMs em uma escola da rede estadual do Espírito Santo.

Agradecemos sua colaboração.

- Dados do entrevistado

- * Nome: _____
- * Formação: _____
- * Disciplina em que atua: _____
- * Tempo de atuação como professor(a): _____
- * Tempo de atuação como professor(a) do Ensino Médio: _____
- * Vínculo: () Efetivo () Designação Temporária

Tendo por base os documentos curriculares vigentes no cenário nacional e estadual do ensino médio: DCNEMs, Currículo Básico Comum das Escolas Estaduais do Espírito Santo e Matrizes Referenciais do Enem; sinte-se convidado(a) a responder às questões abaixo relacionadas a seguir:

- Você conhece os referidos documentos? Caso sua resposta seja positiva, explicita como tomou conhecimento da existência desses materiais e quem os apresentou:
- Já fez uso destes documentos curriculares? Explicita a(s) ocasião(s):
- Como docente, o que você sabe sobre o Novo Enem?
- Na sua opinião, a dinâmica do trabalho docente sofreu alterações com a implantação do Enem e das Diretrizes Curriculares do Ensino? Quais?
- O Enem interfere na sua prática docente? Caso sua resposta seja positiva, explique como isso acontece:
- No cenário do ensino médio, quais impactos do Enem são identificados na dinâmica do trabalho docente?
- Você considera que vem ocorrendo mudanças nas práticas docentes e nas ações do Projeto de Redesenho Curricular desenvolvidas nas escolas por meio das Matrizes de Referência do Enem? Exponha seu ponto de vista a esse respeito:
- O redesenho curricular das escolas estaduais de Ensino Médio teve efeitos do Enem?
- As condições de trabalho do professor apresentaram melhorias com a implantação do Projeto de Redesenho Curricular? Justifique sua opinião:
- Você conhece os resultados anuais do Enem de sua escola? Em caso positivo, quem se incumba da tarefa de lhe apresentar?
- Você é motivado a se preocupar com os resultados anuais do Enem de sua escola? Em caso positivo, por quem?
- Como você vê a utilização da nota do Enem como instrumento do ingresso ao ensino superior na Ufes e em outras instituições de ensino superior?

APÊNDICE L – ENTREVISTA APLICADA À PEDAGOGA

Caro colaborador

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Trabalho docente e ENEM: tensões e dilemas”, realizada como atividade integrante do Mestrado (PPGE/CE/UFES) de Kênya Maquarte Gumes Bregenski. A pesquisa tem como objetivo analisar a dinâmica do trabalho docente com a implantação do ENEM e das DCNEMs em uma escola da rede estadual do Espírito Santo.

Agradecemos sua colaboração.

- Dados da entrevistada

* Nome: _____

* Formação: _____

* Disciplina em que atua: _____

* Tempo de atuação como professor(a): _____

* Tempo de atuação como professor(a) do ensino médio: _____

* Vínculo: () Efetivo () Designação Temporária

Tendo por base os documentos Curriculares vigentes no cenário nacional e estadual do Ensino Médio: Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, Currículo Básico Comum das Escolas Estaduais do Espírito Santo e Matrizes Referenciais do ENEM; sinte-se convidado(a) a responder às questões abaixo relacionadas a seguir:

- Você conhece os referidos documentos? Caso sua resposta seja positiva, explicita como tomou conhecimento da existência desses materiais e quem os apresentou:
- Já fez uso desses documentos curriculares? Explicita a(s) ocasião(s):
- Como pedagoga, o que você sabe sobre o Novo Enem?
- Na sua opinião, a dinâmica do trabalho docente sofreu alterações com a implantação do Enem e das Diretrizes Curriculares do Ensino? Quais?
- O Enem interfere na realização de seu trabalho? Caso sua resposta seja positiva, explique como isso acontece:
- No cenário do ensino médio, quais impactos do Enem são identificados na dinâmica do trabalho docente?
- Você considera que vem ocorrendo mudanças nas práticas docentes e nas ações do Projeto de redesenho curricular desenvolvidas nas escolas por meio das Matrizes de Referência do Enem? Exponha seu ponto de vista a esse respeito:
- O redesenho curricular das escolas estaduais de ensino médio teve efeitos do Enem?
- As condições de trabalho do professor apresentaram melhorias com a implantação do Projeto de Redesenho Curricular? Justifique sua opinião:
- Você conhece os resultados anuais do Enem de sua escola? Em caso positivo, quem se incumba da tarefa de lhe apresentar?
- Você é motivado a se preocupar com os resultados anuais do Enem de sua escola? Em caso positivo, por quem?
- Como você vê a utilização da nota do Enem como instrumento do ingresso ao ensino superior na Ufes e em outras?
- Como você vê a estruturação da Base Nacional Curricular Comum frente à existência das DCNEM e das Matrizes de Referência do ENEM e do PAEBES TRI?
- O que considera relevante ainda dizer acerca da temática apresentada?

APÊNDICE M – ENTREVISTA APLICADA À DIRETORA

Caro colaborador

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Trabalho docente e ENEM: tensões e dilemas”, realizada como atividade integrante do Mestrado (PPGE/CE/UFES) de Kênya Maquarte Gumes Bregensk. A pesquisa tem como objetivo analisar a dinâmica do trabalho docente com a implantação do ENEM e das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio em uma escola da rede estadual do Espírito Santo.

Agradecemos sua colaboração.

Dados da entrevistada

- * Nome: _____
- * Formação: _____
- * Disciplina em que atua: _____
- * Tempo de atuação como professor(a): _____
- * Tempo de atuação como professor(a) do ensino médio: _____
- * Vínculo: () Efetivo () Designação Temporária

Tendo por base os documentos Curriculares vigentes no cenário nacional e estadual do Ensino Médio: DCNEMs, Currículo Básico Comum das Escolas Estaduais do Espírito Santo e Matrizes Referenciais do ENEM; sinta-se convidado(a) a responder às questões abaixo relacionadas a seguir:

- Você conhece os referidos documentos? Caso sua resposta seja positiva, explicita como tomou conhecimento da existência destes e quem lhes apresentou:
- Já fez uso destes documentos curriculares? Explicita a(s) ocasião(s):
- Como diretora, o que você sabe sobre o Novo Enem?
- Na sua opinião, a dinâmica do trabalho docente sofreu alterações com a implantação do Enem e das Diretrizes Curriculares do Ensino? Quais?
- O Enem interfere na realização de seu trabalho? Caso sua resposta seja positiva, explique como isso acontece:
- No cenário do ensino médio, quais impactos do Enem são identificados na dinâmica do trabalho docente?
- Você considera que vem ocorrendo mudanças nas práticas docentes e nas ações do Projeto de Redesenho Curricular desenvolvidas nas escolas por meio das Matrizes de Referência do Enem? Exponha seu ponto de vista a esse respeito:
- O redesenho curricular das escolas estaduais de ensino médio teve efeitos do Enem?
- As condições de trabalho do professor apresentaram melhorias com a implantação do Projeto de redesenho curricular? Justifique sua opinião:
- Você conhece os resultados anuais do Enem de sua escola? Em caso positivo, quem se incumba da tarefa de lhe apresentar?
- Você é motivado a se preocupar com os resultados anuais do Enem de sua escola? Em caso positivo, por quem?
- Como você vê a utilização da nota do Enem como instrumento do ingresso ao Ensino Superior na Ufes e em outras?
- Como você vê a estruturação da Base Nacional Curricular Comum em frente à existência das DCNEM e das Matrizes de Referência do ENEM e do PAEBES TRI?
- O que considera relevante ainda dizer acerca da temática apresentada?

ANEXOS

**ANEXOS A— NÚMERO DE PROFESSORES EFETIVOS E CONTRATADOS POR
DESIGNAÇÃO TEMPORÁRIA NO ENSINO MÉDIO DO ESPÍRITO SANTO**

**TABELA 1: QUANTITATIVO DE PROFESSORES EFETIVOS ATIVOS EM 05/11/2015, LOTADOS
NA SEDU, POR DISCIPLINA, ATIVIDADE E SEXO**

DISCIPLINA / ATIVIDADE (SÉRIE)	FEMININO	MASCULINO	TOTAL GERAL
ARTE	99	18	117
ARTE LEITURA E ESCRITA	1	0	1
ARTES PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES CULTURAIS E OFICINA	1	0	1
AULAS MINISTRADAS EM PROJETO SEM DISCIPLINA ESPECIFICA	1	2	3
BIOLOGIA	235	108	343
CIENCIAS	25	15	40
CIENCIAS BIOLOGICAS	12	7	19
CIENCIAS SOCIAIS E PSICOLOGIA TRABALHISTA	0	1	1
COMANDOS ELETRICOS	0	1	1
CONTABILIDADE	1	0	1
EDUCACAO ARTISTICA	0	1	1
EDUCACAO ESPECIAL	0	1	1
EDUCACAO FISICA	67	83	150
ESPANHOL	18	6	24
FILOSOFIA	17	39	56
FISICA	26	93	119
FISICA APLICADA	0	1	1
GEOGRAFIA	153	127	280
HISTORIA	346	290	636
INGLES	90	35	125
INGLES APLICADO	1	0	1
LINGUA PORTUGUESA E LITERATURA	673	124	797
LITERATURA PORTUGUESA E BRASILEIRA	3	0	3
MAQUINAS OPERATRIZES	0	1	1
MATEMATICA	214	217	431
MUSICA	1	0	1
PORTUGUES	36	5	41
PROJETO DE ACOMPANHAMENTO PEDAGOGICO	1	1	2
QUIMICA	67	75	142

QUIMICA AMBIENTAL	0	1	1
RECUPERACAO DA APRENDIZAGEM	0	1	1
SALA DE RECURSO/DA	1	0	1
SALA DE RECURSO/DM	1	0	1
SALA DE RECURSO/DV	2	0	2
SOCIOLOGIA	22	26	48
SOCIOLOGIA APLICADA	3	5	8
SOCIOLOGIA DAS ORGANIZACOES	1	1	2
SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA	3	2	5
SUPERVISAO ESCOLAR	2	0	2

Fonte: Seger/ ES

TABELA 2: QUANTITATIVO DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS ATIVOS EM 05/11/2015, LOTADOS NA SEDU, POR DISCIPLINA, ATIVIDADE E SEXO.

DISCIPLINA / ATIVIDADE (SÉRIE)	FEMININO	MASCULINO	TOTAL GERAL
APROFUNDAMENTO LEITURA ESCRITA	5	0	5
ARTE	198	26	224
ARTE LEITURA E ESCRITA	1	0	1
ARTES PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES CULTURAIS E OFICINA	1	0	1
ATIVIDADE DE PESQUISA	2	2	4
AULAS MINISTRADAS EM PROJETO SEM DISCIPLINA ESPECIFICA	4	4	8
BIOLOGIA	189	65	254
CIENCIAS	22	9	31
CIENCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS I (BIOLOGIA E QUIMICA)	0	1	1
CIENCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS I (MATEMATICA E FISICA)	1	3	4
COORDENAÇÃO	182	36	218
COORDENACAO DE CURSO	3	1	4
COORDENACAO PEDAGOGICA	1	1	2
DT/PEDAGOGO	207	15	222
EDUCAÇÃO FISICA	94	126	220
PROJETO ESPORTE NA ESCOLA	0	1	1
PROJETO PRE-ENEM	1	0	1
ENSINO RELIGIOSO	7	1	8

ESPAÑHOL	103	18	121
FILOSOFIA	135	124	259
FISICA	192	238	430
GEOGRAFIA	212	96	308
HISTORIA	167	72	239
INFORMATICA BASICA	0	2	2
INGLES	238	56	294
INGLÊS - PROG APROF EST LING ESTRANGEIRAS DA SEDU EM PARCERIA CONSULADO BRITÂNICO	2	1	3
INICIACAO CIENTIFICA	1	0	1
INSTRUTOR DE LIBRAS	2	2	4
INTEGRACAO CURRICULAR	15	11	26
INTERPRETE DE LIBRAS	12	2	14
LINGUA PORTUGUESA E LITERATURA	406	66	472
LINGUAGEM	2	0	2
MATEMATICA	368	294	662
MUSICA	1	2	3
PORTUGUES	34	11	45
PRODUCAO DE TEXTO	1	0	1
PRODUCAO LITERARIA	2	0	2
PROJETO DE EXTENSAO	1	0	1
PROJETO DE PESQUISA	15	3	18
PROJETO ENRIQUECIMENTO CURRICULAR - PROG APROF EST LING ESTRANGEIRAS DA SEDU EM PARCERIA CONSULADO BRITÂNICO	1	1	2
PROJETO ESPORTE NA ESCOLA	0	1	1
PROJETOS	2	2	4
QUIMICA	233	152	385
RECREACAO DIRIGIDA	1	0	1
SALA DE RECURSO/ALTAS HABILIDADES	1	0	1
SALA DE RECURSO/DA	2	1	3
SALA DE RECURSO/DM	13	2	15
SALA DE RECURSO/DV	5	0	5
SOCIOLOGIA	185	75	260
TREINAMENTO ESPORTIVO	5	15	20

Fonte: Seger/ ES

Observações:

- Apenas contabilizados aqueles que tinham disciplina registrada. Se um servidor tiver duas disciplinas, será contabilizado nas duas.
- Servidores que no mesmo vínculo dão aula da mesma disciplina em escolas diferentes foram contabilizados apenas 1 vez.
- Servidores que possuem dois vínculos foram contabilizados duas vezes, mesmo que ministrem a mesma disciplina.
- Excluídos servidores com localização na SEDU Central, superintendências ou com registro de atividade LOCALIZACAO PROVISORIA.
- Só foram contabilizados os docentes do Ensino Médio Regular.

ANEXO B

QUADRO 1: PLANO DE ENSINO - 2015

IDENTIFICAÇÃO				
Escola	EEEFM "GRAÇA ARANHA"			
Série	3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO			
Área de Conhecimento	CIÊNCIAS HUMANAS			
Componente curricular	HISTÓRIA			
Professor (a)	XXXXXXXXXXXXXXXXXX			
Carga Horária Trimestral/Anual	1º Trimestre 28	2º Trimestre 26	3º Trimestre 26	Total 80
CONTEÚDO BÁSICO COMUM				
	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS/ OBJETIVOS	HABILIDADES MATRIZ DE REFERÊNCIA ENEM	DESCRITORES DE HISTÓRIA - PAEBES – 3ª SÉRIE
Iº T R I M E S T R E	<p>1) A Primeira República.</p> <ul style="list-style-type: none"> * A proclamação da República. * O domínio das oligarquias. * A política dos governadores. * A política do café com leite. * A política de valorização do café. * Indústrias e urbanização na República Velha. * A borracha da Amazônia. * Urbanização e imigração. * Resistência: Canudos e Contestado. * Cangaceiros e cangaço. * Modernização no Rio de Janeiro. * A revolta da vacina. * A revolta contra a chibata. * As lutas operárias. 	<p>1) Competências referentes a Primeira República.</p> <ul style="list-style-type: none"> 1.1) Trabalhar os conceitos de oligarquia, coronelismo, política dos governadores e política do café com leite. 1.2) Comparar as eleições na República Velha com as de hoje. 1.3) Refletir sobre o uso da máquina do governo para favorecer um grupo social, tomando por base o convênio de Taubaté. 1.4) Conhecer o processo de industrialização durante a República Velha e compreender a trajetória de grupos imigrantes entrados no Brasil na época. 1.5) Questionar a imagem de "passividade e apatia" associada ao povo brasileiro. 1.6) Trabalhar o conceito de resistência tomando como base movimentos ocorridos no campo (Canudos, Contestado), nas cidades (Revolta da Vacina, Movimento Operário) e nos meios militares (Revolta da Chibata, Tenentismo). 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Identificar os significados históricos das relações de poder entre as nações. (H7) 2. Analisar a ação dos Estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e ao enfrentamento de problemas de ordem econômico-social. (H8) 3. Comparar o significado histórico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial. (H9) 4. Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórica. (H10) 5. Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa de poder. (H13) 	<ul style="list-style-type: none"> 1) Memória e Representações: D1 Compreender as representações e manifestações sociais e culturais de diferentes sociedades sob o princípio da diversidade. 2) Sujeitos, identidades e alteridades: D4 Reconhecer as diferentes manifestações sociais e culturais como produtos e práticas materiais e discursivas. 3) Relações e formas de poder: D6 Reconhecer as diferentes formas e relações de poder ao longo da História. 4) Temporalidades e suas dinâmicas: D11 Compreender a noção de tempo e suas dimensões. D12 Identificar diferentes ritmos temporais em

	<p>* A República no Brasil atual.</p> <p>2) A Europa do século XIX.</p> <p>* Explosão demográfica.</p> <p>* Aceleração industrial e Imperialismo.</p> <p>* A concentração de capitais.</p> <p>* O Neocolonialismo.</p>	<p>2) Competências referentes a Europa do século XIX</p> <p>2.1) Analisar criticamente o Imperialismo no passado e no presente.</p> <p>2.2) Conhecer as principais doutrinas políticas e sociais da Europa.</p> <p>2.3) Compreender a Segunda Revolução Industrial.</p>		<p>momentos históricos distintos.</p> <p>5) Trabalho, economia e sociedade:</p> <p>D14 Reconhecer a importância do trabalho humano e as formas de organização em diferentes contextos históricos.</p>
METODOLOGIA				
<p>* Aula expositiva/dialogada com utilização de data show.</p> <p>* Aula expositiva/dialogada com utilização de esquemas.</p> <p>* Aula expositiva/dialogada com uso do livro didático.</p> <p>* Utilização de textos de possíveis temas para o ENEM.</p> <p>* Atividade interdisciplinar (História / Geografia / Sociologia)</p> <p>* Análise de infográfico sobre a Primeira Guerra Mundial.</p> <p>* Exibição de filme. (As Sufragistas: Atividade Interdisciplinar)</p> <p>* Exibição de filme. (A Revolução dos Bichos).</p> <p>* Atividades para a análise de imagens.</p> <p>* Avaliação escrita.</p> <p>* Trabalho de pesquisa em grupos.</p> <p>* Trabalho em dupla a partir do Filme: Revolução dos Bichos.</p> <p>* Uso de sites específicos para o ensino de história. EX: (www.historiadigital.com.br)</p>				
AÇÕES / ATIVIDADES				
<p>CAMPO DAS DIVERSIDADES</p> <p>DIREITOS HUMANOS: A luta pela igualdade, pela defesa das minorias e pela eliminação dos dogmas machistas.</p> <p>INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA ÁREA</p> <p>Exibição do filme: As Sufragistas.</p> <p>Após exibição do filme “As sufragistas”, será organizado um debate com os alunos no auditório, pelos professores de História, Geografia e Sociologia.</p> <p>A INTERDISCIPLINARIDADE COMO FOCO DO NOSSO TRABALHO</p> <p>“A interdisciplinaridade deve ser compreendida como uma nova abordagem que prioriza o trabalho coletivo, onde os saberes são agregados e utilizados para compreender problemas do cotidiano escolar e também para possibilitar uma maior autonomia aos educandos frente aos desafios da sociedade atual.”</p> <p style="text-align: right;">(Tásia Angélica Batista de Mesquita, Joana Dantas de Souza Neta Fernandes, Marcelo Viana da Costa).</p> <p>1º TRIMESTRE:</p> <p>Tema 1: A luta pela igualdade, pela defesa das minorias e pela eliminação dos dogmas machistas.</p> <p>Este tema terá como foco a importância da luta das mulheres por uma igualdade de direitos no passado e no presente.</p> <p>Tema 2: A construção da cidadania no Brasil.</p> <p>A partir do estudo da primeira república no Brasil, organizar com os alunos a construção de propostas para a sociedade santamariense, principalmente no que diz respeito à juventude da cidade. As propostas serão apresentadas em sala de aula e no 2º trimestre essas propostas serão entregues aos candidatos a prefeito de Santa Maria de Jetibá.</p> <p>Tema 3: Filme: A Revolução dos Bichos</p> <p>Exibição do filme: A Revolução dos bichos, e em seguida, fazer uma análise comparativa com a Revolução Russa.</p> <p>DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO:</p> <p>Tema 1: Os alunos serão reunidos no auditório para assistir o filme: As Sufragistas. Em seguida os professores de história, geografia e sociologia farão um debate com os alunos sobre a luta das mulheres mostrada no filme e sua luta nos dias atuais por uma sociedade mais igualitária e menos preconceituosa. Para finalizar, os alunos irão produzir um texto dissertativo nas três disciplinas.</p> <p>Tema 2: As propostas apresentadas farão parte de um trabalho apresentado em sala de aula.</p> <p>Tema 3: A partir do filme, fazer uma análise comparativa com a Revolução Russa.</p>				
AValiação da Aprendizagem				
<p>* Trabalho Interdisciplinar (História; Geografia; Sociologia) Valor: 5,0 pontos.</p> <p>* Análise do filme: A Revolução dos Bichos. Valor: 5,0 pontos.</p> <p>* Avaliação escrita. (A Primeira República no Brasil) Valor: 10 pontos.</p> <p>* Avaliação escrita. (A Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa) Valor: 5 pontos.</p> <p>* Trabalho em grupo: Tema: Construção da cidadania. Valor: 5 pontos</p> <p>* Atividades e exercícios realizados em sala de aula e em casa.</p> <p>* Análise de textos com foco no ENEM.</p>				

ESTRATÉGIAS DE RECUPERAÇÃO PARALELA
<p>O processo avaliativo será conduzido da seguinte forma: A avaliação ao longo do trimestre será formativa e ao final do trimestre somativa, de acordo com os instrumentos legais previstos. Como Recuperação Paralela, serão realizados exercícios de revisão; revisão de conteúdos; pesquisas; trabalho extraclasse; atividades em casa, concomitante ao conteúdo trabalhado. Como Recuperação Trimestral, será realizada uma prova escrita ou trabalho escrito de acordo com a necessidade de recuperação de cada aluno individualmente.</p>
BIBLIOGRAFIA/FONTES DE PESQUISA
<p>* Livros didáticos diversos. (Elaboração de aulas utilizando imagens e mapas) * Internet. (Sites de pesquisa científica e universidades) * Vídeos de história e temática similares * Impressos: Jornal A Gazeta. Disponível em: <www.gazetaonline.com.br> Jornal A Tribuna. Disponível em: <www.redetribuna.com.br> Revista Mundo Jovem Revista de História da Biblioteca nacional. Revista Carta Capital</p>

Fonte: EEEFM “Graça Aranha”/ Serviço de supervisão

QUADRO 2: PLANO DE ENSINO – 2015

IDENTIFICAÇÃO		
Escola	ESCOLA X	
Série	3ª SÉRIE EM MATUTINO	
Área de Conhecimento	MATEMÁTICA.	
Componente Curricular	MATEMÁTICA.	
Professor(a)	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	
Trimestre	1º	
CONTEÚDO BÁSICO COMUM		
CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS/DESCRITORES PAEBES	HABILIDADES - ENEM
CONTEÚDO REVISIONAL Juros Simples e Juros compostos Trigonometria no triângulo qualquer Logaritmos Progressão Aritmética e Geométrica Princípio Fundamental da contagem Sistemas Lineares ANÁLISE COMBINATÓRIA: Princípio fundamental da contagem, permutação, combinação e arranjo TRATAMENTO INFORMAÇÃO Leitura e interpretação de tabelas. Construção de tabelas retratando problemas do cotidiano ESTATÍSTICA Definições, termos de uma pesquisa estatística e representação gráfica. Construção de gráficos diversos retratando problemas do cotidiano. Resolução de problemas com informações expressas em gráficos e/ou tabelas. Medidas de tendência central e de	D18: Utilizar juros compostos na resolução de problemas D11: Utilizar propriedades de progressões aritméticas na resolução de problemas. D43: Utilizar a lei dos senos ou a lei dos cossenos na resolução de problemas D15: Utilizar sistema de equações polinomiais de 1º grau na resolução de problemas. D6: Utilizar métodos de contagem na resolução de problemas. D49: Inferir informações a partir de dados dispostos em tabelas ou gráficos. D50: Utilizar dados apresentados em tabelas ou gráficos na resolução de problemas D51: Utilizar medidas de tendência central na resolução de problemas. D52: Utilizar medidas de dispersão na resolução de problemas. D53: Utilizar medidas de dispersão e medidas de tendência central na resolução de problemas. D55: Utilizar conhecimentos de probabilidade como recurso para a construção de argumentação D56: Avaliar propostas de intervenção na realidade	H1 - Resolver problemas, traçando estratégias e validando soluções H2 - Identificar padrões numéricos ou princípios de contagem. H24 - Utilizar informações expressas em gráficos ou tabelas para fazer inferências. H25 - Resolver problema com dados apresentados em tabelas ou gráficos. H26 - Analisar informações expressas em gráficos ou tabelas como recurso para a construção de argumentos.

dispersão. Probabilidade como recurso para a construção de argumentação Propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos de estatística e probabilidade.	utilizando conhecimentos de estatística. D57: Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos de probabilidade	
METODOLOGIA		
<p>CONTEÚDO REVISIONAL Será lançado mão de aulas expositivas dialogadas, e exercícios de revisão (individual e em duplas) todos com correção ao quadro</p> <p>ANÁLISE COMBINATÓRIA Aulas expositivas dialogadas bem como oficinas utilizando Jogos onde se utiliza os conceitos de probabilidade.</p> <p>ESTATÍSTICA Aulas expositivas dialogadas, bem como oficinas de produção de gráficos e tabelas</p> <p>TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO Oficinas de exercícios do ENEM com correção comentada</p>		
AÇÕES / ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES		
Na produção de gráficos e tabelas e na avaliação e produção de intervenção no cotidiano será abordado o problema do trânsito em Santa Maria de Jetibá.		
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM		
<p>Conteúdo Revisional. Prova com consulta no valor de 0 a 8 pontos Análise combinatória: Prova sem consulta no valor de 0 a 8 pontos Estatística: Oficinas de produção de tabelas e gráficos com consulta no valor de 0 a 5 pontos Tratamento da informação: Simulado do enem com questões anteriores no valor de 0 a 6 pontos Vídeo com correção de um exercício errado no simuldo no valor de 0 a 3 pontos</p>		
ESTRATÉGIAS DE RECUPERAÇÃO PARALELA		
Em cada momento ao fim da unidade será feita uma avaliação onde não acarretará a implicação de nota (avaliação sem pontuação) e posterior a realização desta, os conteúdos não aprendidos serão resgatados durante a correção dialogada da avaliação destacando as dificuldades mais comuns.		

Fonte: EEEFM “Graça Aranha”/ Serviço de supervisão

QUADRO 3: PLANO DE ENSINO - 2015

IDENTIFICAÇÃO		
Escola	ESCOLA X	
Série	3º ANO EM	
Área de Conhecimento	CÓDIGOS E LINGUAGENS	
Componente Curricular	LÍNGUA PORTUGUESA	
Professor(a)	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX	
CONTEÚDO BÁSICO COMUM		
CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS/DESCRITORES - PAEBES	HABILIDADES /ENEM
Leitura e Produção Textual Fatores de textualidade (coesão e coerência, situacionalidade, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, intertextualidade) e clareza, ordem das palavras, expressividade, originalidade. ■ Divisão das tipologias, conceitos e características 1.1. Narração 1.2. Descrição 1.3. Dissertação	D1 Identificar informações explícitas em um texto D2 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D3 Inferir uma informação implícita em um texto. D4 Inferir o tema ou o assunto de um texto. D5 Distinguir fato de uma opinião D6 Diferenciar ideias centrais de secundárias D7 Avaliar posicionamentos entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou mesmo tema. D8 Comparar textos que tratam do mesmo tema quanto a sua abordagem D9 Reconhecer a função sociocomunicativa de um gênero	H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos. H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução. H20 - Reconhecer a

<p>1.4. Argumentação 1.5. Exposição 1.6. Injunção .</p> <p>Gêneros textuais: Reconhecer a estrutura, finalidade e função social dos gêneros textuais. Conto Características Modelos Propostas</p> <p>Artigo de opinião Características Modelos Propostas</p> <p>Carta: Carta aberta: características, modelos e questões propostas Carta argumentativa: características, modelos, questões propostas Carta de recomendação: características, modelos, questões propostas Carta de solicitação: características, modelos, questões propostas Carta comercial: características, modelos, questões propostas</p> <p>Morfossintaxe Período composto (coordenação e subordinação). Conjunções, conectores, sentido e discursividade. (utilizar tirinha, charge, cartum, quadrinho, publicidade (anúncio, panfleto, propaganda), crônica, música, narrativas, texto jornalístico, texto literário. Esse tópico deve considerar todos os gêneros textuais. Concordância nominal e verbal: a) concordância entre o substantivo e seus termos adjuntos; b) concordância entre o verbo e sujeito da frase; (utilizar tirinha, charge, cartum, quadrinho, publicidade, anúncio, panfleto, propaganda), crônica, música, narrativas, texto jornalístico, texto literário. Esse tópico deve considerar todos os gêneros textuais.</p> <p>Literatura e o Texto Literário Vanguardas europeias. Vanguardas artísticas na Literatura.</p> <p>Pré-Modernismo no Brasil. Textos literários representativos da estética literária e intertextualidade</p> <p>Semana de Arte Moderna – 1922.</p>	<p>textual. D10 Estabelecer, em textos de diferentes gêneros, relações de sentido entre recursos verbais e não verbais. D11 Identificar elementos da narrativa: personagem, ponto de vista, espaço, tempo, conflito gerador, clímax, desfecho. D12 Identificar a tese de um texto. D13 Identificar um argumento que sustenta a tese de um texto. D14 Reconhecer no texto estratégias argumentativas. D15 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições (coesão referencial) D16 Reconhecer recursos linguísticos de conexão textual (coesão sequencial) em um texto. D21 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos estilísticos. (trabalhar com Poema, texto publicitário, música). D22 Reconhecer as marcas linguísticas ou situações de uso que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro. D23 Estabelecer relações entre o texto literário e o contexto histórico, social e político de sua produção. D24 Reconhecer em obras literárias nacionais características formadoras da cultura brasileira. D25 Estabelecer relações intertextuais entre textos literários da contemporaneidade e diferentes manifestações culturais de épocas distintas. D15 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições (coesão referencial) D16 Reconhecer recursos linguísticos de conexão textual (coesão sequencial) em um texto. D19 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. D20 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos, morfossintáticos. D21 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos estilísticos. D21 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos estilísticos. (trabalhar com Poema, texto publicitário, música). D22 Reconhecer as marcas linguísticas ou situações de uso que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro. D23 Estabelecer relações entre o texto literário e o contexto histórico, social e político de sua produção. D24 Reconhecer em obras literárias nacionais características formadoras da cultura brasileira. D25 Estabelecer relações intertextuais entre textos literários da contemporaneidade e diferentes manifestações culturais de épocas distintas.</p>	<p>importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional. H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos. H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos. H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados. H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras. Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro. H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social. H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação. H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político. H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário. H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.</p>
METODOLOGIA		
<p>* Aula dialogada com o uso do livro didático, data show, textos, apostila, vídeos e material da Olimpíada de Língua Portuguesa; * Trabalhos de pesquisa em grupo; * Produção de textos dentro das tipologias e gêneros solicitados; * Leitura, análise e debate de tipologias textuais diversas em jornais, revistas, livro didático e outros; * Organização e participação na Olimpíada de Língua Portuguesa;</p>		

AÇÕES / ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES
<p>SEMINÁRIO/Trabalho De Pesquisa INTITULADO “A EDUCAÇÃO DA MULHER”, DESDE A IDADE MÉDIA ATÉ NOSSOS DIAS (EM GRUPOS) (Matutino) TEMA Educação Em Direitos Humanos, SERÃO EXIBIDOS EM SALA DE AULA OS SEGUINTE DOCUMENTÁRIOS: (A) Trailer Oficial Do Filme <i>Território Do Brincar</i>; <i>Território Do Brincar</i>: Indígenas; <i>Território Do Brincar</i>: Pomeranos. (C) <i>Comercial Contra A Homofobia</i>. (Matutino) Os Direitos Da Mulher- Exibição De Filme As Sufragistas” Seguido De Debate E Atividade Avaliativa- 0 A 5 Pontos (Noturno)</p>
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
<p>Prova escrita individual e sem consulta - 0 a 10 pontos Atividades cotidianas- 0 a 5 pontos (matutino) 0 a 3 pontos (noturno) Produção textual - organização dos cadernos de textos e produção conforme tipologias e gêneros textuais solicitados - 0 a 5 pontos Atividade interdisciplinar (Seminário) - 0 a 8 pontos (matutino) noturno- 0 a 5 pontos Análise escrita dos filmes exibidos- 0 a 2 pontos (matutino) Trabalho em pequenos grupos sobre as Vanguardas Europeias(0 a 7 pontos) Noturno)</p>
ESTRATÉGIAS DE RECUPERAÇÃO PARALELA
<p>A avaliação deverá ser diagnóstica, somativa e formativa de acordo com o que prevê a LDB, o CBC e a Resolução do CEE.” PARALELA: pesquisas, revisão de conteúdos estudados, atividades extraclasse e trabalho de monitoria. TRIMESTRAL: prova escrita sobre os conteúdos desenvolvidos durante o trimestre.</p>

Fonte: EEEFM “Graça Aranha”/ Serviço de supervisão

QUADRO 4: METODOLOGIA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE MATEMÁTICA – 3º ANO

CONTEÚDOS: NÚMEROS E OPERAÇÕES	DESCRITORES - PAEBES	ESTRATÉGIAS
1ª AULA Fatorial	D6: Utilizar métodos de contagem na resolução de problemas.	Aula expositiva dialogada sobre Fatorial e exercícios
2ª AULA Fatorial	D6: Utilizar métodos de contagem na resolução de problemas.	Correção dos exercícios
3ª AULA Análise combinatória: Permutação	D6: Utilizar métodos de contagem na resolução de problemas.	Aula expositiva e dialogada sobre as aplicações da análise combinatória em situações do cotidiano, dando ênfase nas que não são possíveis resolvendo por princípio fundamental da contagem
4ª AULA Análise combinatória: Permutação	D6: Utilizar métodos de contagem na resolução de problemas.	Aula expositiva dialoga com exercícios e exemplos sobre permutação
5ª AULA Análise combinatória: Permutação	D6: Utilizar métodos de contagem na resolução de problemas.	Aula expositiva com exercícios e correção sobre permutação dando ênfase nos anagramas
6ª AULA Análise combinatória: Permutação	D6: Utilizar métodos de contagem na resolução de problemas.	Exercícios e correção
7ª AULA Análise combinatória: Arranjo e Combinação	D6: Utilizar métodos de contagem na resolução de problemas.	Aula expositiva e dialogado sobre combinação e arranjo e suas diferenças
8ª AULA Análise combinatória: Arranjo	D6: Utilizar métodos de contagem na resolução de problemas.	Aula expositiva e dialogada sobre combinação
9ª AULA: Análise combinatória: Arranjo	D6: Utilizar métodos de contagem na resolução de problemas.	Exercícios e correção
10ª AULA: Análise	D6: Utilizar métodos de contagem na	Aula expositiva e dialogada sobre arranjo

combinatória: Arranjo	resolução de problemas.	
11ª AULA : Análise combinatória: Arranjo	D6: Utilizar métodos de contagem na resolução de problemas.	Aula expositiva e dialogada sobre arranjo, exercícios e correções
12ª AULA: Análise combinatória: Arranjo	D6: Utilizar métodos de contagem na resolução de problemas.	Exercícios e correção
13ª AULA: Análise Combinatória	D6: Utilizar métodos de contagem na resolução de problemas.	Recuperação paralela do conteúdo
14ª AULA Análise Combinatória	D6: Utilizar métodos de contagem na resolução de problemas.	Recuperação paralela do conteúdo
15ª AULA Análise Combinatória	D6: Utilizar métodos de contagem na resolução de problemas.	Avaliação do aprendizado

Fonte: EEEFM “Graça Aranha”/ Serviço de supervisão

QUADRO 5: IDEB do Ensino Médio- Espírito Santo

Estado	Ideb Observado					Metas Projetadas								
	ANOS	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Espírito Santo		3.8	3.6	3.8	3.6	3.8	3.8	3.9	4.1	4.3	4.7	5.1	5.3	5.6

Fonte: Saeb e Censo escolar.

ANEXO C – PLANO DE AÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO ENSINO MÉDIO

1. DIAGNÓSTICO

SITUAÇÃO PROBLEMA: ONDE ESTAMOS?

Instituto
UNIBANCO

Jovem de Futuro Estudar Vale a Pena AVA SGP



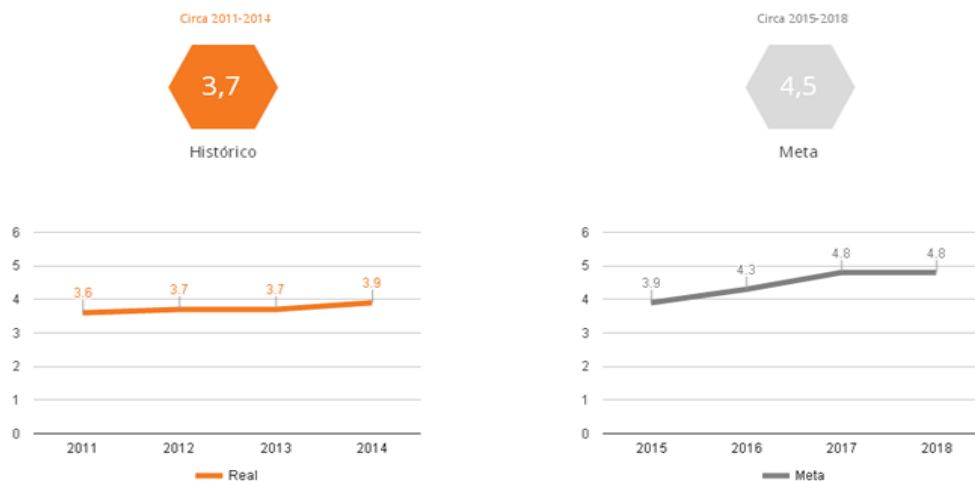
Metas do Jovem de Futuro - IDEBES

UF: Supervisor: Escola:

Código INEP	Nome da escola	Série histórica					Metas					Variação (circa 18 - circa 14 ^º)
		2011	2012	2013	2014	Circa 2014 ¹	2015	2016	2017	2018	Circa 2018 ²	
32032277	EEEFM GRACA ARANHA	3,57	3,73	3,72	3,86	3,72	3,92	4,30	4,75	4,83	4,45	0,73

Plano de Ação > Metas

Fixar Escola ou Desmarcar Escola EEEFM Graça Aranha

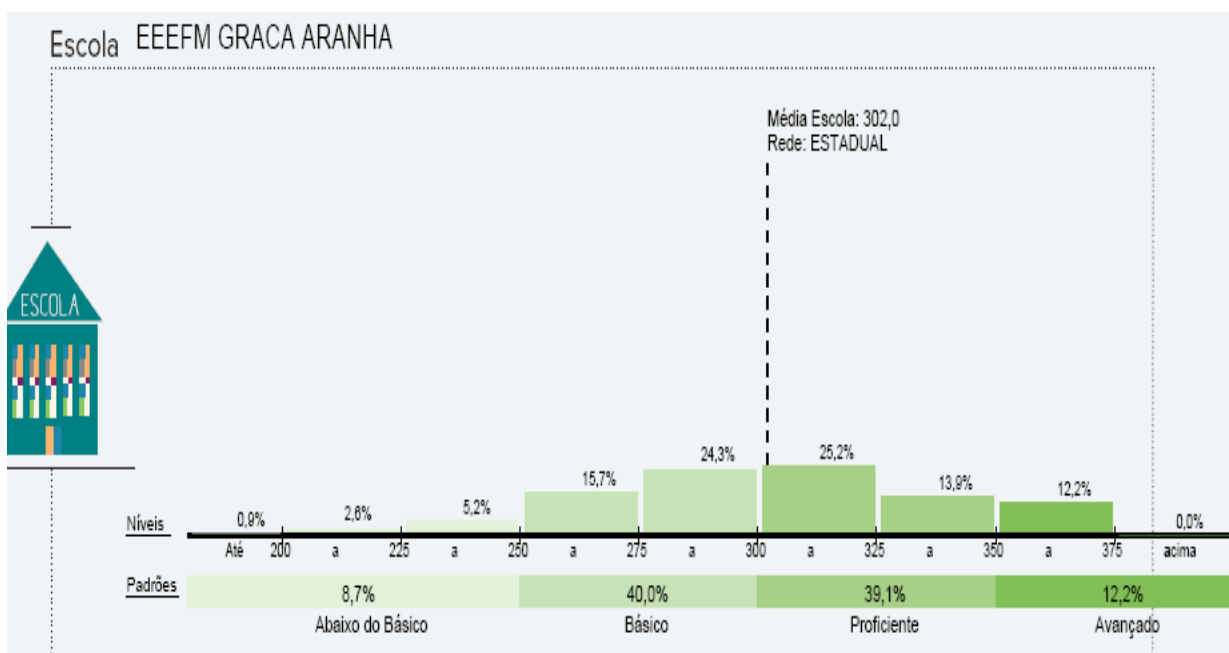
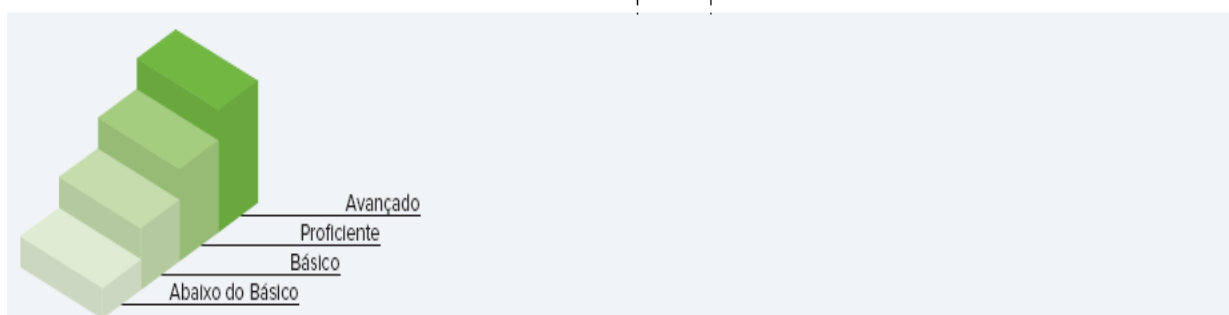
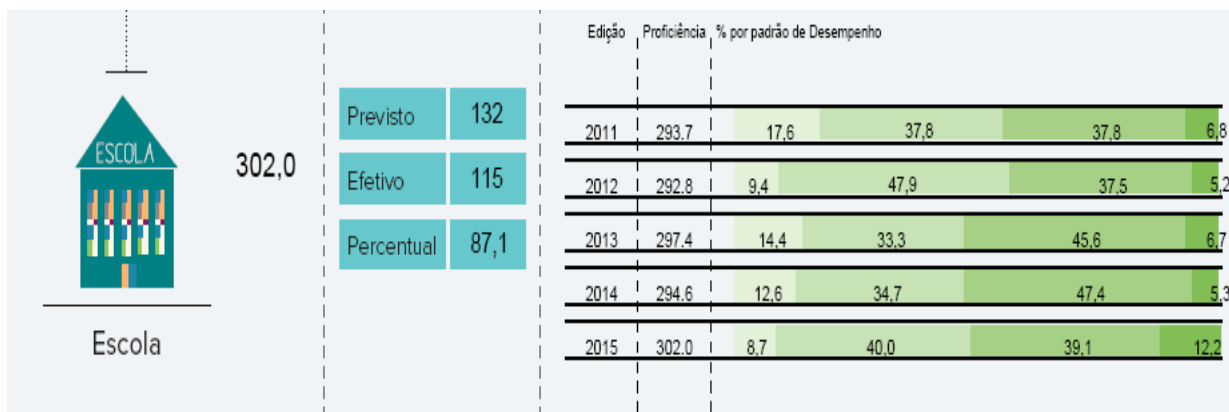


IDEB EEEFM “GRACA ARANHA”-

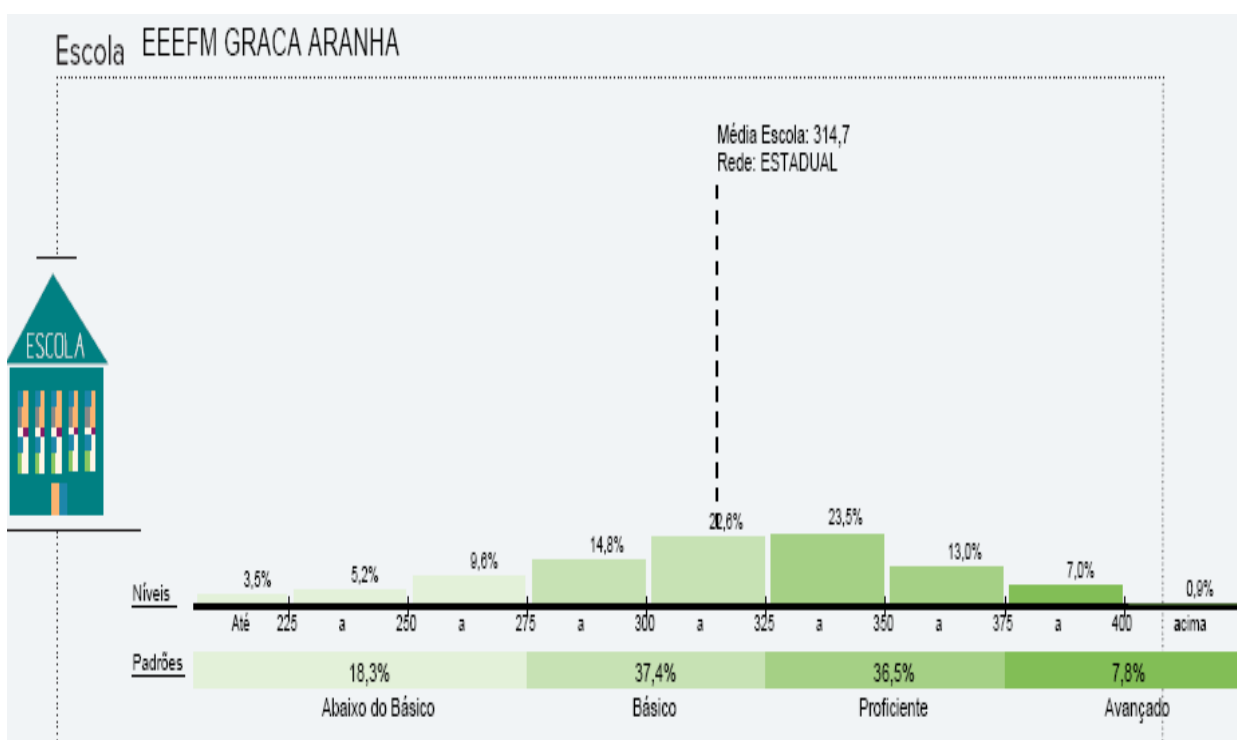
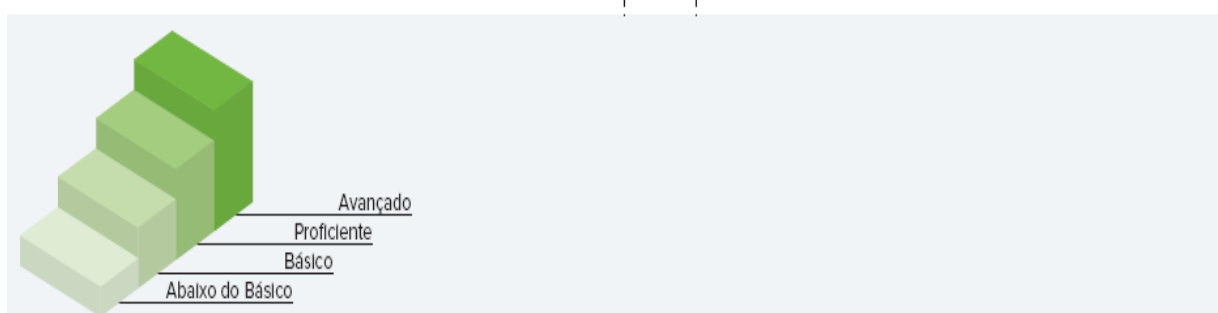
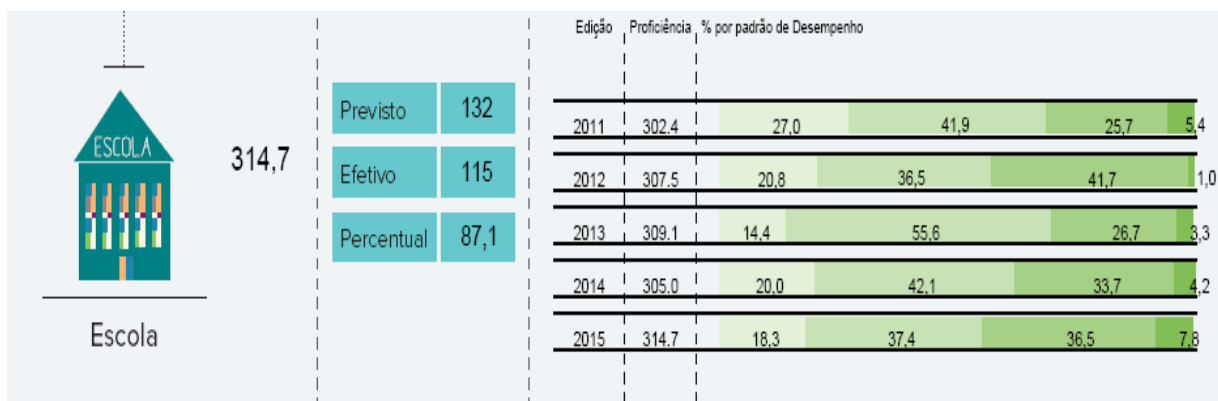
ANO	ONDE ESTAMOS?	ONDE QUEREMOS CHEGAR?
2011	3,6	
2012	3,7	
2013	3,7	
2014	3,9	
2015		3,9
2016		4,3
2017		4,8
2018		4,8

OBS: POSIÇÃO DA ESCOLA EM RELAÇÃO AO TOTAL DE 288 ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL- 22

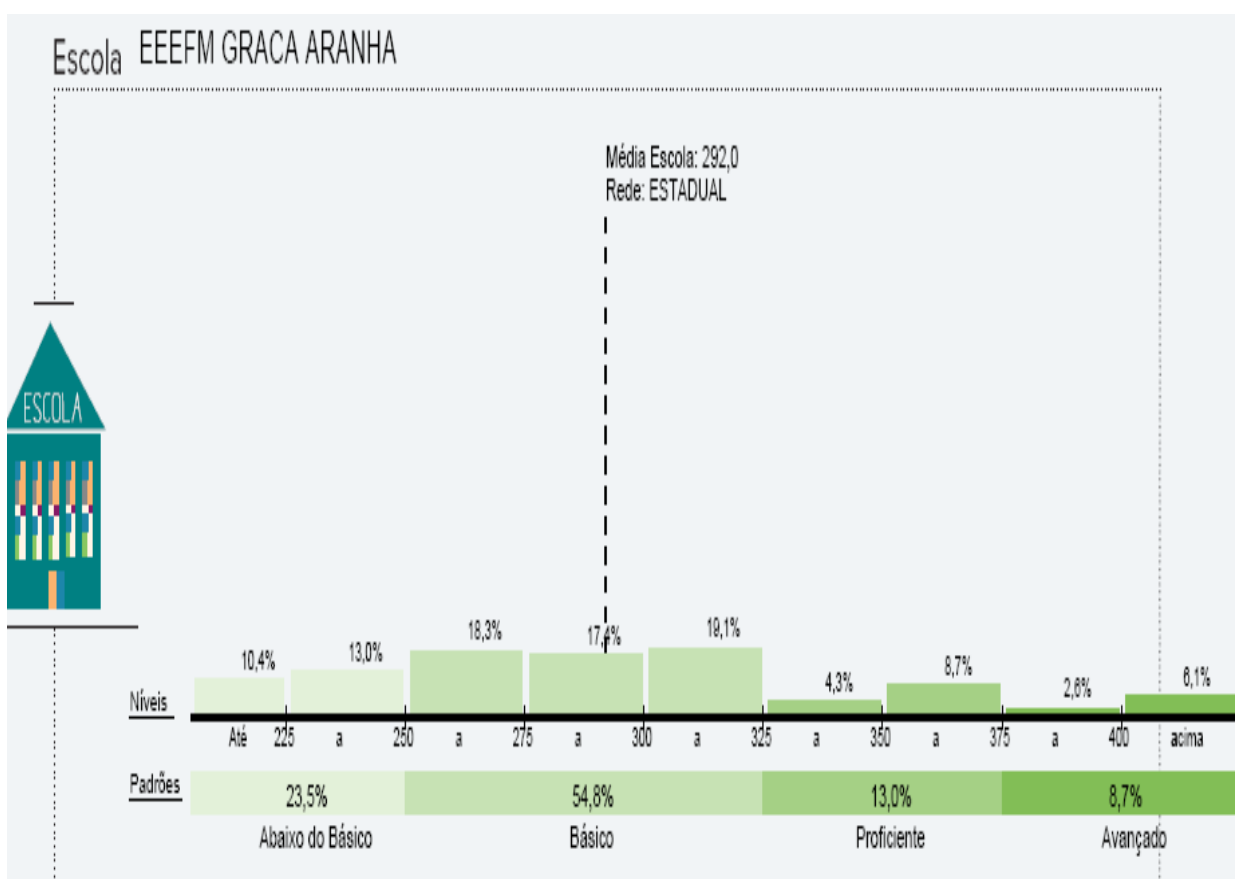
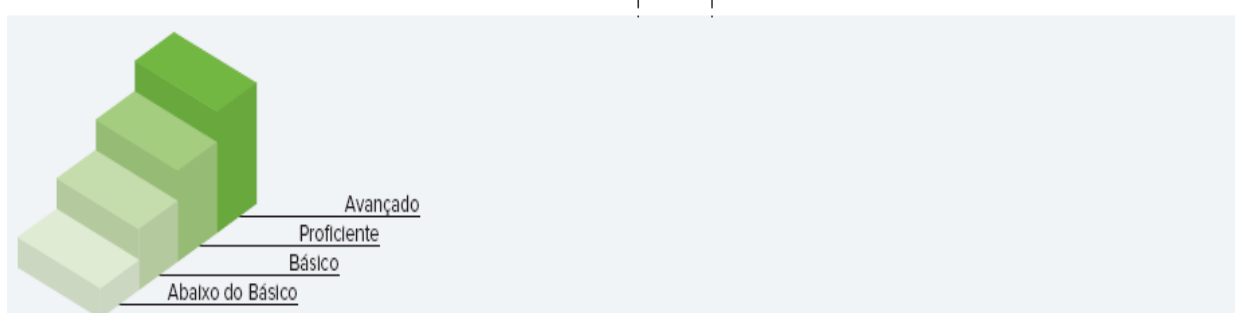
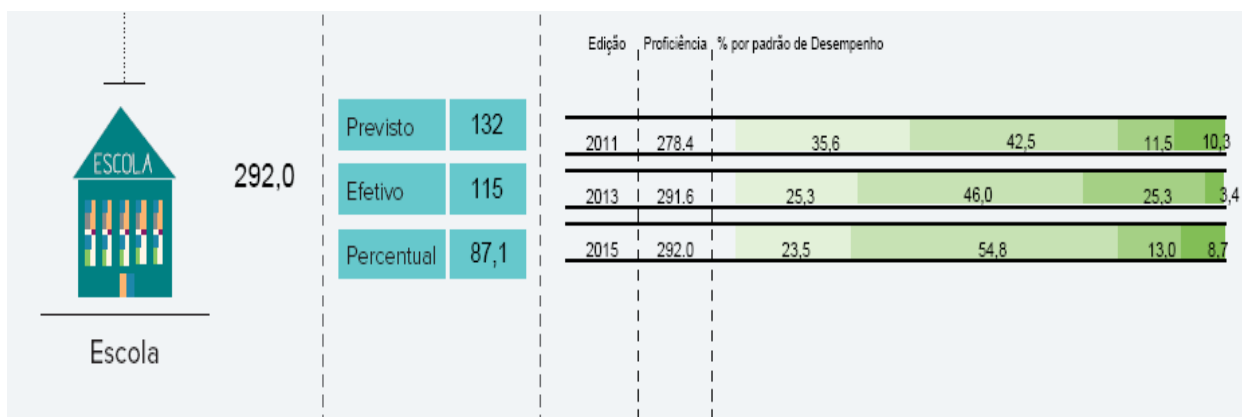
PAEBES 2015- EEEFM “GRAÇA ARANHA”- LÍNGUA PORTUGUESA



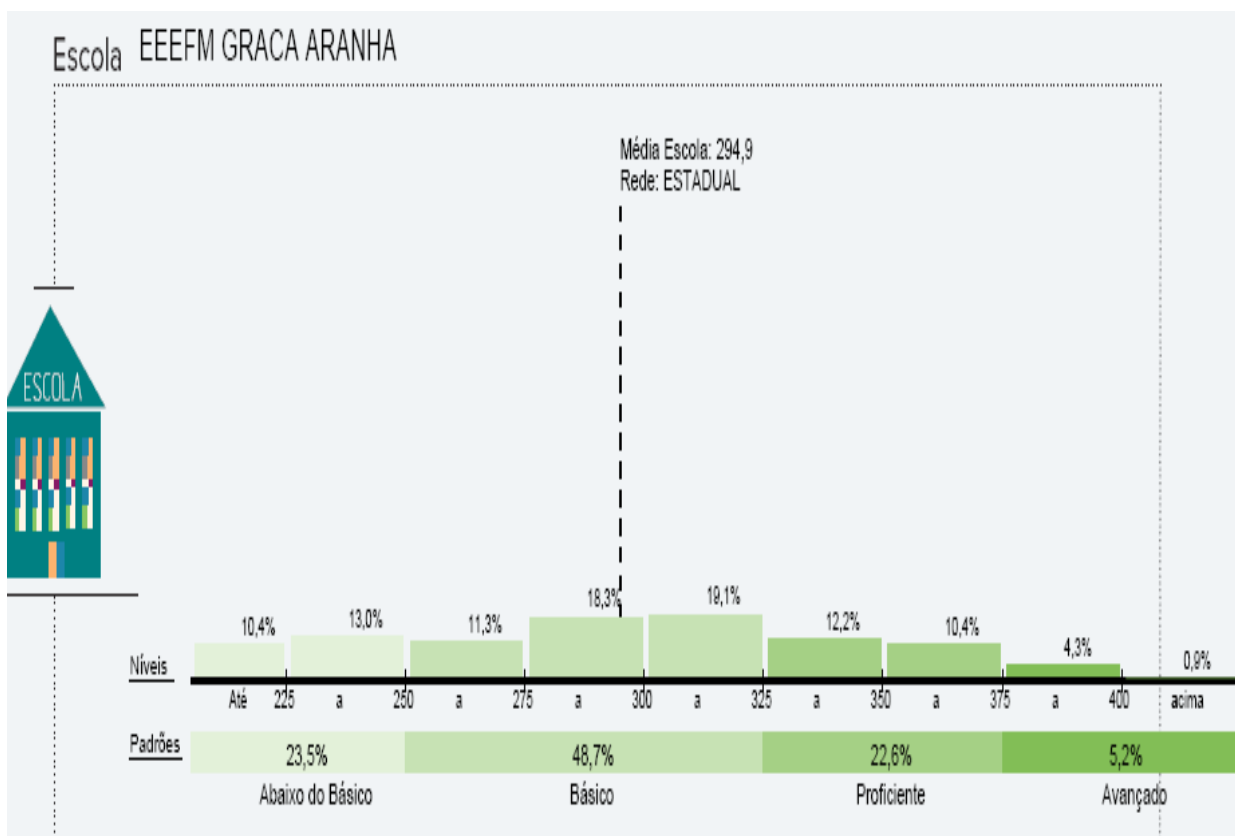
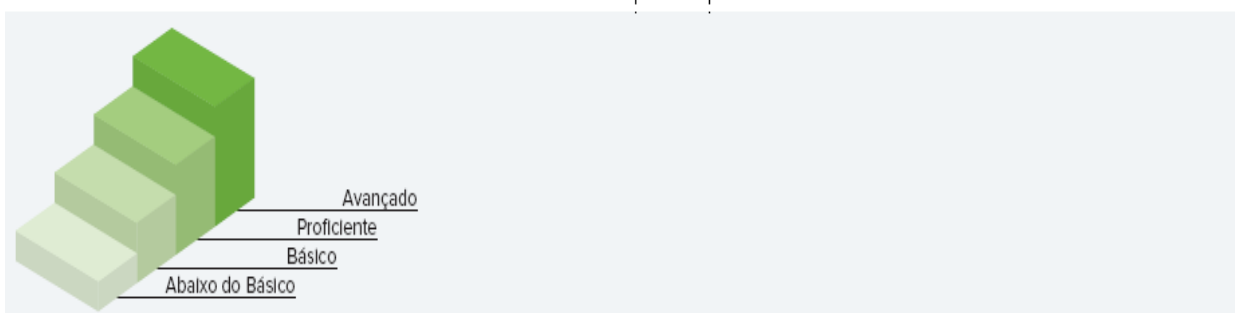
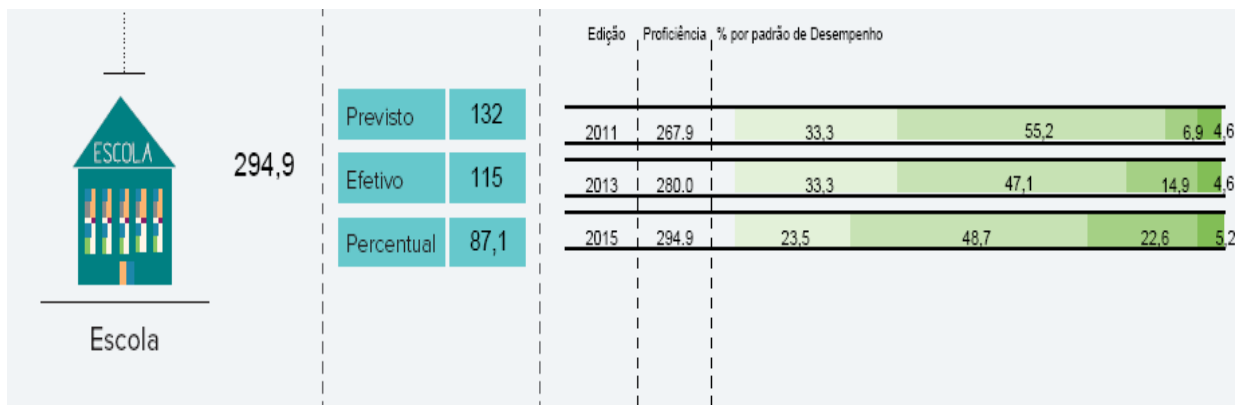
PAEBES 2015- EEEFM “GRAÇA ARANHA”- MATEMÁTICA



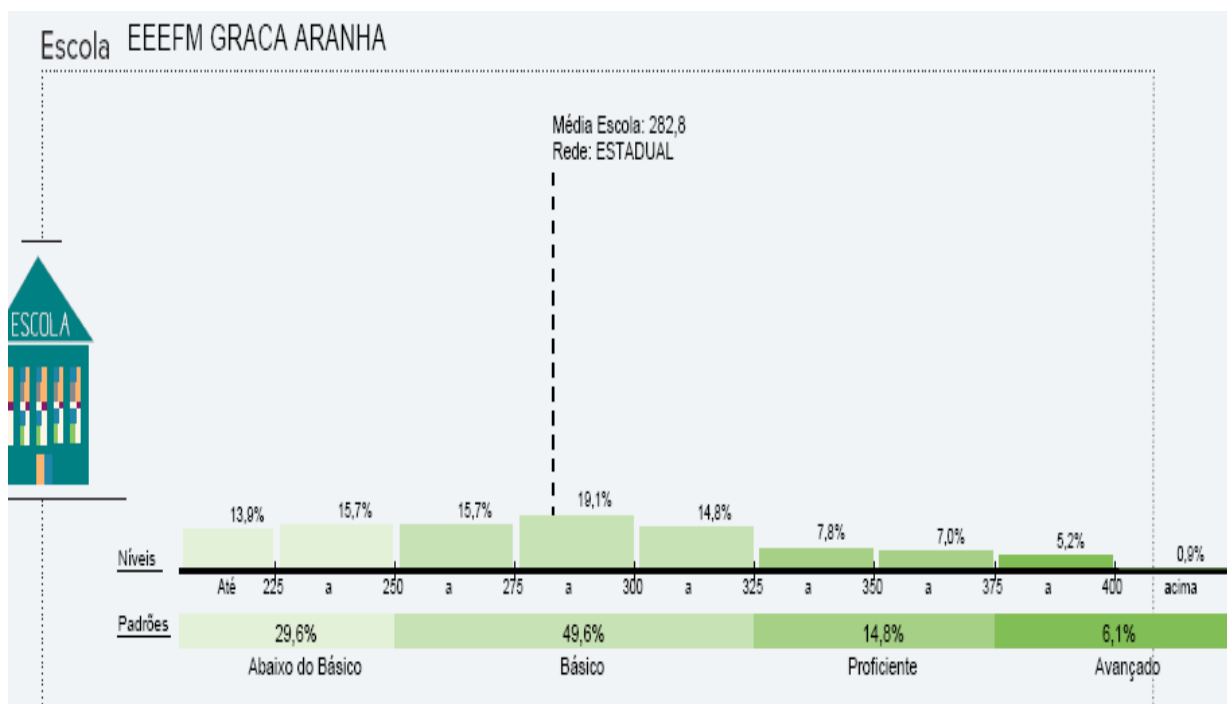
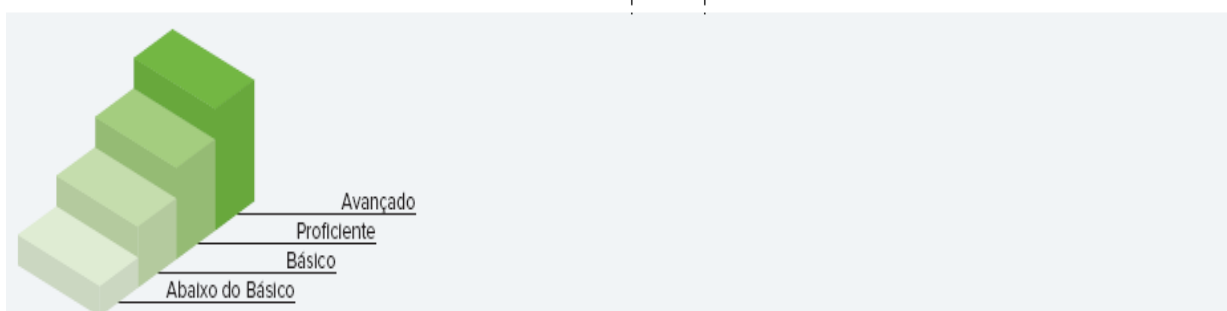
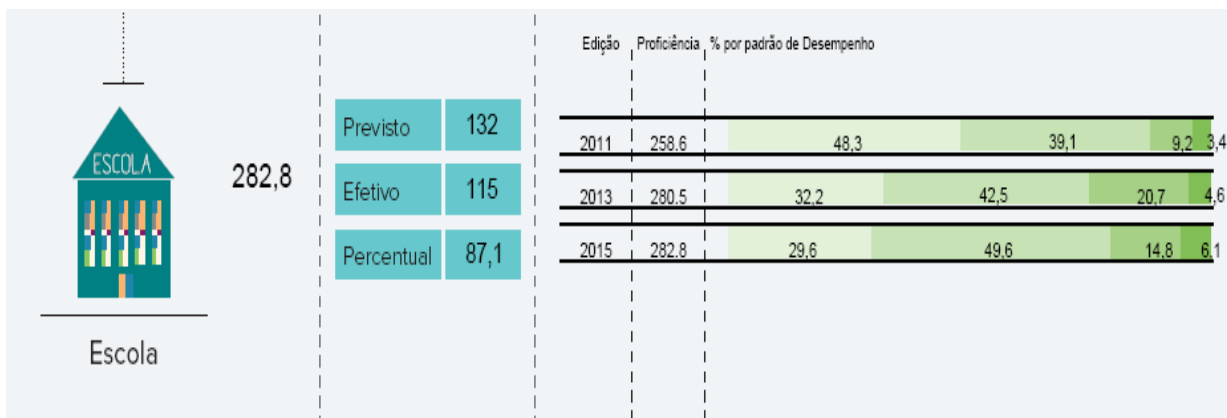
PAEBES 2015- EEEFM "GRAÇA ARANHA"- QUÍMICA



PAEBES 2015- EEEFM “GRAÇA ARANHA”- FÍSICA



PAEBES 2015- EEEFM “GRAÇA ARANHA”- BIOLOGIA



SITUAÇÃO PROBLEMA: SÍNTESE

Níveis	LP- 302,0	Mat- 314,7	Bio- 282,8	Quim- 292,0	FIS- 294,9
Avançado	12,2	7,8	6,1	8,7	5,2
Proficiente	39,1	36,5	14,8	13,0	22,6
TOTAL	51,3	44,3	20,9	21,7	27,8
Básico	40,0	37,4	49,6	54,8	48,7
Abaixo do básico	8,7	18,3	29,6	23,5	23,7
TOTAL	48,7	55,7	79,2	78,3	72,4

2. COMPONENTES DO IDEB

ONDE ESTAMOS (SITUAÇÃO)	ONDE QUEREMOS CHEGAR (METAS)
IDEB 2014- 3.9;	2016- 4.8 2017- 4.8
22ª colocação na Rede Estadual (288 escolas)	2016-

A ESCALA DE PROFICIÊNCIA DO PAEBES É SEMELHANTE A UMA RÉGUA, VARIANDO DE 0 A 500 PONTOS DIVIDIDOS EM INTERVALOS DE 25 PONTOS

PADRÕES DE DESEMPENHO:

Abaixo do Básico- Até 215 pontos;

Básico- de 215 a 290 pontos;

Proficiente- de 290 a 340 pontos;

Avançado-acima de 340 pontos

Resultados no Enem 2014 por Escola

Distribuição percentual dos participantes por faixa de desempenho

Faixa de desempenho	Ciências da Natureza	Ciências Humanas	Linguagens e Códigos	Matemática
Menor que 450	21,51%	7,53%	10,75%	23,66%
450,00 - 549,99	51,61%	33,33%	55,91%	43,01%
550,00 - 649,99	26,88%	54,84%	32,26%	26,88%
650,00 - 749,99	0,00%	4,30%	1,08%	4,30%
Igual ou maior que 750,00	0,00%	0,00%	0,00%	2,15%

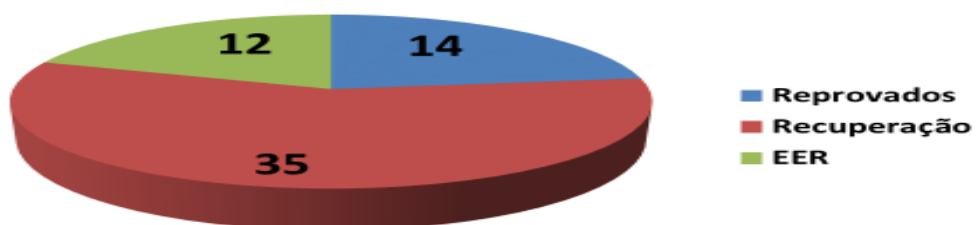
Faixa de desempenho	Redação
Menor que 500	35,48%
500,00 - 599,99	29,03%
600,00 - 699,99	31,18%
700,00 - 799,99	4,30%
Igual ou maior que 800,00	0,00%

Proficiências médias:

Ciências da Natureza- **501,73**;
 Ciências Humanas- **555,82**;
 Linguagens e Códigos- **519,11**;
 Matemática- **512,46**;
 Redação- **518,92**

RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES INTERNAS DO ENSINO MÉDIO

GRÁFICO DE DESEMPENHO 1º ANOS ENSINO MÉDIO - MATUTINO



TOTAL DE ALUNOS: 87

NÚMERO DE REPROVADOS POR DISCIPLINA - 1º ANOS

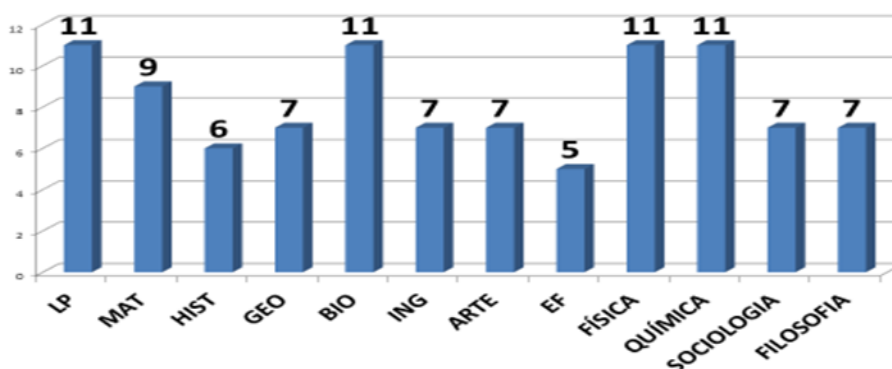
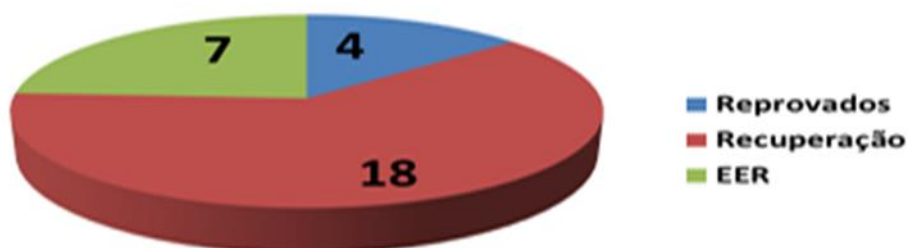
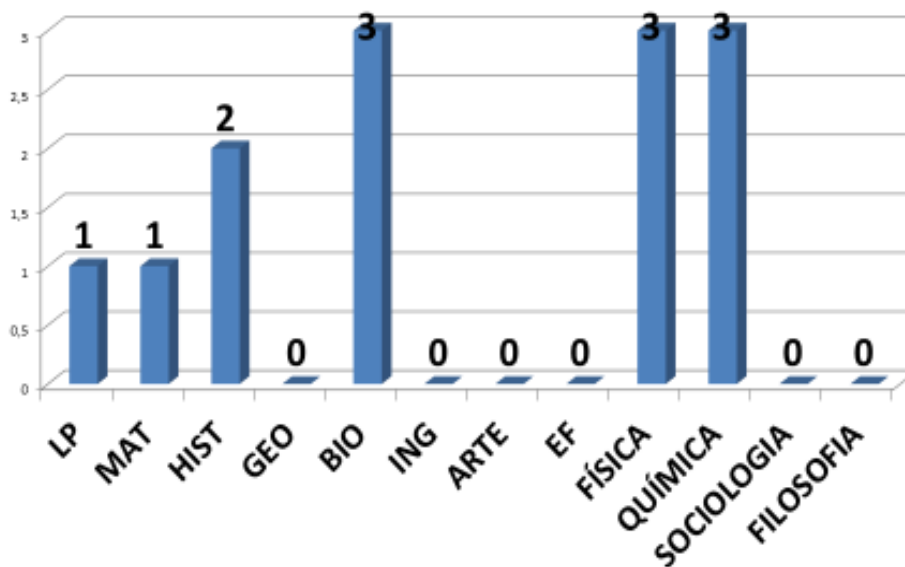


GRÁFICO DE DESEMPENHO 2º ANOS ENSINO MÉDIO - MATUTINO



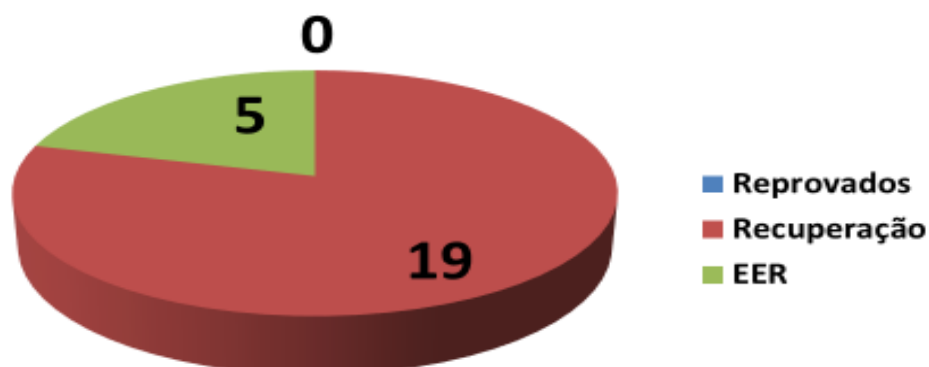
TOTAL DE ALUNOS: 70

NÚMERO DE REPROVADOS POR DISCIPLINA - 2º ANOS



SITUAÇÃO PROBLEMA PONTO DE PARTIDA

GRÁFICO DE DESEMPENHO 3º ANOS ENSINO MÉDIO - MATUTINO



TOTAL DE ALUNOS: 54

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA

PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA- 302,0

NÍVEL AVANÇADO- 12,2 NÍVEL PROFICIENTE- 39,1

NÍVEL BÁSICO- 40,0 NÍVEL ABAIXO DO BÁSICO- 8,7

<p>AVANÇADO + PROFICIENTE= 51,3%</p>

<p>BÁSICO + ABAIXO DO BÁSICO = 48,7,3%</p>

<p>48,7% dos nossos jovens do EM estão nos níveis BÁSICO E ABAIXO DO BÁSICO- DE 0 a 290 PONTOS</p>

COMPONENTE CURRICULAR: MATEMÁTICA

PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA: 314,7

NÍVEL AVANÇADO- 20,9 NÍVEL PROFICIENTE- 36,5

NÍVEL BÁSICO- 37,4 NÍVEL ABAIXO DO BÁSICO-18,3

<p>AVANÇADO + PROFICIENTE= 44,3</p>
--

<p>BÁSICO + ABAIXO DO BÁSICO = 55,7</p>
--

<p>55,7% dos nossos jovens do EM estão nos níveis BÁSICO E ABAIXO DO BÁSICO EM MATEMÁTICA- DE 0 a 290 PONTOS</p>

COMPONENTE CURRICULAR: BIOLOGIA

PROFICIÊNCIA EM BIOLOGIA: 282,8

NÍVEL AVANÇADO- 6,1 NÍVEL PROFICIENTE- 14,8

NÍVEL BÁSICO- 49,6 NÍVEL ABAIXO DO BÁSICO-29,6

<p>AVANÇADO + PROFICIENTE= 20,9</p>
--

<p>AVANÇADO + PROFICIENTE= 20,9</p>
--

<p>79,2% dos nossos jovens do EM estão nos níveis BÁSICO E ABAIXO DO BÁSICO EM BIOLOGIA- DE 0 a 290 PONTOS</p>

COMPONENTE CURRICULAR: QUÍMICA

PROFICIÊNCIA EM QUÍMICA : 292,0

NÍVEL AVANÇADO- 8,7 NÍVEL PROFICIENTE- 13,0

NÍVEL BÁSICO- 54,8 NÍVEL ABAIXO DO BÁSICO-23,5

AVANÇADO +
PROFICIENTE= 21,7

BÁSICO + ABAIXO DO
BÁSICO = 78,3

78,3% dos nossos jovens do EM estão nos níveis BÁSICO E ABAIXO DO
BÁSICO EM QUÍMICA- DE 0 a 290 PONTOS

COMPONENTE CURRICULAR: FÍSICA

PROFICIÊNCIA EM FÍSICA: 294,9

NÍVEL AVANÇADO- 5,2 NÍVEL PROFICIENTE- 22,6

NÍVEL BÁSICO-48,7 NÍVEL ABAIXO DO BÁSICO-23,7

AVANÇADO +
PROFICIENTE= 27,8

BÁSICO + ABAIXO
DO BÁSICO = 72,2

PRINCIPAIS CAUSAS/PROBLEMAS INTERNOS

CAUSAS INTERNAS:

Causa 01: Falta de direcionamento do planejamento (Programas de ensino anual e planejamento diário) à superação dos indicadores das avaliações externas, do ENEM e dos resultados das avaliações internas

Causa 02: Dentre os motivos apresentados que levam os estudantes a deixar de estudar, foram levantados: a necessidade de entrar no mercado de trabalho, a falta de interesse pela escola, dificuldades de aprendizagem que podem acontecer no percurso escolar, doenças crônicas, deficiências no transporte escolar, falta de incentivo dos pais, mudanças de endereço e outros.

Causa 03: O não cumprimento dos conteúdos previstos no currículo nas diferentes áreas e modalidades;

Causa 04: Falta de interesse, motivação e expectativas dos nossos jovens

PRINCIPAIS CAUSAS/PROBLEMAS EXTERNOS

CAUSAS EXTERNAS:

Causa 01: formação inicial dos professores por meio de cursos não presenciais;

Causa 02: Descontinuidade dos programas de formação continuada;

Causa 03: Privatização dos cursos de formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais;

Causa 04: falta de conhecimento de alguns professores da disciplina que leciona em função da formação inicial deficitária;

Causa 05: Nível de exigência baixo das famílias em relação a formação acadêmica de seus filhos (as);

Causa 06: carga horária pequena para as disciplinas da área de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química)

ONDE QUEREMOS CHEGAR? (metas ações)

METAS

Meta 01: elevar o atual nível de desempenho dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa e aumentar os índices de aprovação na área (Linguagens e Códigos), de forma a garantir o direito de todos os jovens do EM a educação de qualidade.

Disciplinas	Onde estamos		Onde queremos chegar em 2016		Onde queremos chegar em 2017	
	Abaixo do básico	Básico	Abaixo do básico	Básico	Abaixo do básico	Básico
LINGUA PORT.	8,7	40,0	0% (100%)	-	0% (100%)	30% (-10%)
MATEMÁTICA	18,3	37,4	8,3 (-10%)	-	0% (100%)	27,4% (-10%)
BIOLOGIA	29,6	49,6	19,6 (-10%)	-	9,6% (-10%)	-
QUÍMICA	23,5	54,8	13,5 (-10%)	-	3,5 (-10%)	-
FÍSICA	23,7	48,7	13,7% (-10%)	-	3,7% (-10%)	-

AÇÕES (CAUSA 01, META 01)

AÇÃO 01: Elaborar o Plano de ação do trabalho pedagógico no qual contém diagnóstico com base nos resultados das avaliações externas, ENEM e as avaliações internas, levantamento de causas/problemas e definição de metas e ações que devem ser perseguidas por todos.

Período: início- 03 de fevereiro. Término: 24 de março.

AÇÃO 02: (Re)estruturar os Programas de Ensino com definição de conteúdos, estratégias e instrumentos de avaliação tendo como foco objetivos, competências, habilidades, descritores previstos no Currículo da Rede Estadual, nas avaliações externas e no ENEM;

Período: início- 11 de fevereiro. Término: 24 de março.

AÇÃO 03: Acompanhar mais de perto os planejamentos diários dos professores articulados com os Programas de Ensino organizados com base no CBC, nos descritores do PAEBES do EM, na matriz de referência do ENEM, tendo como foco o sucesso dos jovens do EM.

Período: em cada trimestre.

AÇÃO 04: Realizar encontros mais periódicos por área para definir estratégias, instrumentos de avaliação mais apropriados para cada turma.

Período: em dias e horários dos planejamentos coletivos e quando solicitado pelos professores.

AÇÃO 05: Levantar as habilidades, objetivos/competências que os alunos já dominam, observando na escala de proficiência o nível correspondente aos resultados observados.

Realizar recuperação paralela com vistas ao sucesso do aluno;

Período: nos conselhos de classe de cada trimestre.

QUADRO DIAGNÓSTICO TRIMESTRAL

Escola: _____ **Disciplina:** _____ **Professor(a)** _____ **Turma:** _____
Número de alunos matriculados:..... **Número de alunos frequentando:**.....

Conteúdos, habilidades, objetivos, competências conquistadas (apresentadas pelos alunos)	Conteúdos, habilidades, objetivos, competências a serem aprendidos de acordo com o nível de proficiência	Recomendações para agregar novos conteúdos, habilidades, objetivos, competências
De 27 a 30%- Avançado De 22 a 26,9%- Proficiente De 18 a 21,9%- básico De 0 a 17,9%- abaixo do básico		

Data de entrega: ____/____/____

AÇÃO 06: tomar como foco do trabalho da área de Língua Portuguesa, a leitura, escrita e produção de diversos tipos e gêneros textuais

■Desenvolver o Projeto Escola Leitora durante o ano letivo. Leitura de livros de autores da literatura brasileira; A escolha dos autores será realizada por área de conhecimento no dia do planejamento.

Período: com os profissionais da escola: 27 de maio; 14 de julho; 09 de setembro; Com os alunos- 1º ano- 07 de junho; 2º ano- 30 de agosto; 3º ano- 27 de setembro;

■Orientar o uso do caderno de textos. Praticar a escrita orientando a produção de um texto por semana sempre variando o gênero.

■Sensibilizar os estudantes a participarem da Olimpíada de Língua Portuguesa. Organizar a Olimpíada; Corrigir as provas; Divulgar os resultados.

Coordenadora:

■Incentivar a participação em concursos de redação , Concurso de cartas dos Correios etc).

Coordenadora:

■Sensibilizar os estudantes a participarem da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), Olimpíada interna de Matemática COMO?

OBMEP- Primeira fase : **Antes do dia da prova- realizar ampla** divulgação do material quando este chegar à escola; Esclarecer aos professores aplicadores; Motivar os alunos com pontuação na disciplina de matemática por acerto das questões; Motivar os alunos quanto as premiações, trazer para conhecimento a experiência do professor Ramon; **No dia da prova: aluno** que perturbar será retirado da sala; Cada professor ficará responsável pela aplicação da prova durante o tempo determinado; Professor de Matemática não vai aplicar a prova de acordo com regimento da obmep, serão pontos de apoio para os aplicadores; O horário de início da prova será:Matutino: 7:15 com término as 9:45; Noturno: 18:00 com término as 20:30 (com Atraso do horário do recreio). Cada professor de matemática ficará como apoio dos aplicadores das suas respectivas turmas;Garantir a participação de pelo menos 90% dos alunos; **Após o dia da prova:** Correção dos gabaritos e envio do nome dos alunos classificados; Trabalho de parceria entre pedagogas e os professores coordenadores; Divulgação dos resultados dos alunos classificados em um mural para a segunda fase da obmep; Correção das provas pelos professores de matemática em sala de aula com os alunos após a aplicação da olimpíada; Utilizar a primeira fase da OBEMP como olimpíada interna de matemática da escola; **Segunda Fase:**Momento de encontro e sensibilização com os alunos classificados para a segunda fase; Formar clube de estudos para preparação para prova;Correspondência parabenizando o aluno e a família pelo desempenho alcançado na primeira fase da olimpíada e informando a data e horário e local da segunda fase;Garantir que 100% dos alunos participem da segunda fase; Motivar os alunos a visitar o site da obmep para estudo.

Coordenador:

OLIMPIADA INTERNA DE MATEMÁTICA- Sensibilizar os estudantes a participarem da Olimpíada; Organizar a Olimpíada; Corrigir as provas; Divulgar os resultados. Utilizar a primeira fase da Obemp como olimpíada interna de matemática da escola; Premiar com medalhas os três primeiros lugares de cada série; O diretor deverá entregar as medalhas fazendo a premiação por série; Em um mural específico divulgar os premiados da olimpíada interna.

Coordenador:

■ Incentivar a participação dos alunos nas avaliações externas COMO? **Antes do dia da prova:** Conhecer a escola que tem os melhores resultados do paebs ES para pesquisa de estratégias e atividades desenvolvidas; Reunir os alunos do terceiro ano, oitava séries para uma roda de conversa para informações a respeito do funcionamento do paebs; Divulgação antecipada do dia da prova; **No dia da prova:** Receber os alunos do terceiro ano e oitavas séries com um lanche entre sete e oito horas da manhã para o matutino e dezoito e dezoito e trinta no noturno no refeitório; Promover um momento de alongamento com a professora de educação Física; Montar um kit de prova com uma barra de cereal e uma garrafinha de água e uma caneta; Respeitar o tempo de aplicação da prova retardando o tempo do recreio desses alunos; Os alunos não precisam trazer os materiais no dia da prova de paebs; Promover depois da aplicação da prova uma seção de cinema.

OBS: PAEBES TRI- A aplicação da prova do paebs ocorrerá uma vez por trimestre; A prova do Paebs tri será pontuada da seguinte maneira: A cada cinco acertos ganha 1,0. No máximo o aluno poderá ganhar 5,0. Em matemática.

Coordenador:

■ Incentivar a participação dos alunos nos JOGOS NA REDE.

Coordenadoras: Professores de Educação Física

■ **Organizar a Feira de Profissões:** Sensibilizar os alunos do ensino médio para conhecer as IES; Locação de ônibus para visita na UFES/IFES; Roda de conversa com ex-alunos aprovados em instituições públicas de ensino superior para depoimentos.

Coordenadora:

■ **Desenvolver o Projeto de Integração dos 1º anos**

Roda de conversa entre alunos do terceiro e primeiros anos. Organização: alunos dos 3º anos.

AÇÃO 07:

■ Definir ao final de cada trimestre um tema dentro dos conteúdos abordados na área de Ciências Humanas para os alunos produzirem textos conforme tipologia e gênero exigido pelo professor das referidas disciplinas;

METAS:

META 02: Evitar a evasão e a reprovação dos alunos, principalmente nas primeiras séries do EM.

AÇÕES (CAUSA 02, META 02)

AÇÃO 01: Acompanhar mais de perto o processo ensino aprendizagem das turmas das primeiras séries do EM para levantar as expectativas dos estudantes;
Período- diariamente

AÇÃO 02: Fazer chamada diariamente dos alunos, chamando-os pelo nome; manter um cadastro atualizado dos alunos;

AÇÃO 03: Fazer planilha dos alunos faltosos; Melhor a comunicação entre professor-pedagoga-secretaria-coordenação, mantendo-os informados sobre a situação dos alunos, principalmente daqueles que apresentam algumas faltas ainda que não consecutivas;

AÇÃO 04: Colocar na sala de planejamento um mural contendo relação dos alunos faltosos, transferidos para melhorar a comunicação na escola;
Período- diariamente. Encaminhamento à Pedagoga de alunos (as) faltosos (as)- em dias e horários de planejamentos;

AÇÃO 04: Entrar em contato com a família após o aluno ter faltado uma semana para ver o que está efetivamente acontecendo e propor alternativas. Caso não haja resolução do problema acionar o conselho tutelar/ação social e se o problema persistir entrar em contato com a promotoria; Retornar nos planejamentos sobre os resultados das ações desenvolvidas neste processo. Período- diariamente com apoio das coordenadoras;

AÇÃO 05: Esclarecer aos professores e alunos o que se classifica como evasão escolar com base na lei em relação as faltas dos alunos e comunicação ao conselho tutelar;

AÇÃO 06: Elaborar documento base para registro de alunos faltosos para que as autoridades tomem as devidas providências;

METAS:

META 03: Cumprir em 100% os conteúdos definidos nos Programas de Ensino nas diferentes disciplinas para todas as turmas do EM.

AÇÕES (CAUSA 03, META 03)

AÇÃO 01: Avaliar e replanejar conteúdos previstos e não trabalhados em cada trimestre;

META 04: Despertar o interesse e levantar as expectativas dos jovens em relação a sua formação acadêmica.

AÇÕES (CAUSA 04, META 04)

AÇÃO 01: Utilizar a metodologia da sequência didática, apresentando aos alunos em cada aula o conteúdo, descritores, objetivos e as estratégias utilizadas como possibilidade de despertar o interesse e as suas expectativas;

AÇÃO 02: Utilizar a metodológica do Trabalho colaborativo para promover interações necessárias à aprendizagem dos nossos jovens.

Para cada **CAUSA EXTERNA**, foram levantadas as seguintes ações:

AÇÃO 01: Lutar junto ao sindicato, Universidade e outros movimentos sociais para que a formação inicial dos Professores, Pedagogas, seja oferecida pelas Universidades Públicas Federais e/ou Estaduais;

AÇÃO 02: Lutar junto a SRE e SEDU para garantir a parceria do Governo do Estado e Universidades Públicas para realização de Formação Continuada dos Professores, em contraposição a privatização dessa formação;

AÇÃO 03: Ampliar o número de aulas das disciplinas de Biologia, Física e Química;

AÇÃO 03: Manter contato mais próximo com as famílias para elevar o nível de exigência formação acadêmica de seus filhos (as);

AÇÃO 04: Rever a matriz curricular do EM em diálogo com as escolas.

