

ENTRE RESISTÊNCIAS, ADESÕES E DIFICULDADES: VOZES DE PROFESSORES DE HISTÓRIA SOBRE O ENEM

BETWEEN RESISTANCE, ADHESIONS AND DIFFICULTIES: VOICES OF HISTORY TEACHERS ABOUT ENEM

ENTRE RESISTENCIAS, ADHESIONES Y DIFICULTADES: VOCES DE PROFESORES DE HISTORIA SOBRE ENEM



Carla Alessandra Oliveira Nascimento¹
Selva Guimarães²



Resumo: O artigo apresenta alguns dos resultados de uma investigação desenvolvida em nível de Doutorado, cujo objetivo foi compreender os efeitos do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) nos saberes e nas práticas de professores de História do ensino médio do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), inspirada na Abordagem do Ciclo de Políticas, desenvolvido por Ball e Bowe (1992). Trata-se de um estudo no campo da abordagem qualitativa da pesquisa educacional. Os procedimentos de construção de dados foram o questionário, a entrevista narrativa – baseada no aporte teórico metodológico da história oral temática, de acordo com Portelli (2010), Guimarães (1997) e Meihy e Holanda (2015). A análise dos dados teve como referencial teórico-analítico a Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011). Os colaboradores da pesquisa foram nove professores de História que ministram aulas no ensino médio em oito *campi* do IFTM. Identificaram-se deslocamentos e rupturas das concepções dos professores sobre o Exame em diferentes épocas. O registro de deslocamentos foi maior do que o de rupturas. Em relação aos efeitos do Enem, constataram-se adesões, resistências e dificuldades dos docentes no que concerne ao Enem como instrumento de avaliação em larga escala e como meio de acesso à educação superior, em que prevaleceu a resistência dos professores colaboradores.




Palavras-chave: Enem; professores de História; IFTM.



Abstract: The article presents some of the results of an investigation developed at the Doctoral level, whose objective was to understand the effects of the National High School Exam (Enem) on the knowledge and practices of high school History teachers at





the Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), inspired by the Politics Cycle Approach, developed by Ball and Bowe (1992). This is a study in the field of the qualitative approach of educational research. The data construction procedures were the questionnaire, the narrative interview - based on the theoretical and methodological contribution of thematic oral history, according to Portelli (2010), Guimarães (1997) and Meihy and Holanda (2015). The data analysis had as theoretical-analytical framework the Content Analysis (CA) of Bardin (2011). The research collaborators were nine History teachers who teach high school classes on eight IFTM campuses. Displacements and ruptures in teachers' conceptions about the Exam were identified at different times. The record of displacements was greater than that of ruptures. Regarding the effects of the Enem, there were adhesions, resistance and difficulties of teachers regarding the Enem as a large-scale assessment instrument and as a means of access to higher education, in which the resistance of collaborating teachers prevailed.

Keywords: Enem; History teachers; IFTM.

Resumen: El artículo presenta algunos de los resultados de una investigación realizada en nivel de Doctorado, cuyo objetivo fue comprender los efectos de Examen Nacional de Enseñanza Media (Enem) en los saberes y prácticas de los profesores de Historia de la enseñanza media del Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), inspirado en Abordaje del ciclo de políticas desarrollado por Ball y Bowe (1992). Este es un estudio en el campo del enfoque cualitativo de la investigación educativa. Los procedimientos de construcción de datos fueron el cuestionario, la entrevista narrativa – con base en el aporte teórico metodológico de la historia oral temática, según Portelli (2010), Guimarães (1997) y Meihy y Holanda (2015). El análisis de datos tuvo como marco teórico-analítico el Análisis de Contenido (AC) de Bardin (2011). Los colaboradores de la investigación fueron nueve profesores de Historia que imparten clases en la escuela secundaria en ocho campus de IFTM. Se identificaron desplazamientos y rupturas en las concepciones de los profesores sobre el Examen en diferentes momentos. El registro de desplazamientos fue mayor que el de rupturas. En relación a los efectos del Enem, se observaron adhesiones, resistencias y dificultades de los profesores con respecto al Enem como instrumento de evaluación a gran escala y como medio de acceso a la educación superior, en las que predominó la resistencia de los profesores colaboradores.

Palabras clave: Enem; profesores de Historia; IFTM.

Introdução

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído por meio da Portaria MEC n. 438, de 28 de maio de 1998 (BRASIL, 1998), com o objetivo de avaliar o desempenho escolar e acadêmico dos estudantes ao fim do ensino médio. Desde então, o Exame é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no âmbito do Ministério da Educação (MEC), e possui periodicidade anual. A partir de 2009, a avaliação em larga escala passou a ser utilizada como forma de acesso dos jovens brasileiros ao ensino superior, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), o que possibilita a mobilidade dos estudantes entre as Instituições de Ensino Superior (IES) no território nacional.

O Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) foi criado a partir da integração do Cefet-Uberaba e da Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia, Minas Gerais, em consonância com a Lei n. 11.892 (BRASIL, 2008), no contexto de mudanças na educação profissional e ampliação do acesso à educação superior, implementadas pelo Governo brasileiro, no início do século XX. Desde a sua criação, e até o ano de 2013, o ingresso de estudantes nos cursos superiores do Instituto era realizado por meio de Exame Vestibular próprio, semestral³. A partir de 2014, o IFTM aderiu ao Enem/SISU como forma de acesso aos cursos superiores.

Como política pública e desde a sua implantação no conjunto dos programas nacionais, o Enem se caracteriza por um modelo de implementação *top-down* que, para Rua e Romanini (2013, p. 92), “é também conhecido como ‘Implementação Programada’ [e] tem como ponto de partida a asserção de que a implementação se inicia com uma decisão do governo central [...] e os meios a serem mobilizados pelos diferentes níveis da burocracia a fim de produzir os resultados pretendidos”.

O modelo *top-down* de implementação do Enem evidenciou a condição de exterioridade, de exclusão dos docentes na constituição de políticas públicas na área da educação no Brasil. Para Rua e Romanini (2013, p. 96), “no modelo *Top-Down* há uma relação causal direta entre as políticas públicas e seus efeitos [...]”, o que retoma o contexto dos resultados (ou efeitos) que integra a Abordagem do Ciclo de Políticas (BALL; BOWE, 1992). A Abordagem do Ciclo de Políticas é um referencial teórico-analítico de políticas públicas desenvolvido por Ball, Bowe e Gold (1992), usado em estudos e pesquisas sobre políticas públicas educativas (HOSTINS; ROCHADEL, 2019; LIMA; MARRAN, 2013; MEDEIROS, 2016).

Mainardes (2018) explica que, na primeira proposta teórica do “ciclo”, Ball e Bowe afirmaram que, em um processo contínuo de formação de política pública, envolvem-se três tipos de arenas (ou facetas): a política proposta (política oficial e intenções), a política de fato (textos políticos e legislativos) e a política em uso (práticas e discursos institucionais). Segundo Ball e Bowe (1992), a formulação da política acontece nas

relações entre contextos diversos, não sequenciais e sem linearidade e rigidez. Então, afastaram-se da concepção anterior e propuseram três âmbitos que estariam relacionados entre si: influência, produção de texto e prática.

Nessa perspectiva, em diálogo com a prática docente, a questão norteadora foi assim formulada: como se produzem os efeitos do Enem nos saberes e nas práticas de professores de História do ensino médio do IFTM? Em derivação, questionou-se: existem evidências de adesões, resistências e dificuldades dos professores em relação ao Enem como instrumento avaliativo dos estudantes concluintes do ensino médio e como mecanismo de acesso dos jovens à educação superior? Houve deslocamento ou ruptura entre as concepções e os saberes iniciais e atuais desses professores sobre o Enem?

A partir desses questionamentos, construiu-se o objeto desta investigação: compreender os efeitos do Enem nos saberes e nas práticas dos professores de História do ensino médio do IFTM por meio de suas vozes. Os contextos da prática, dos resultados ou efeitos constituíram o foco desta pesquisa. A escolha pela Abordagem do Ciclo de Políticas deve-se às suas características, na medida em que “ênfatisa os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais [...]” (MAINARDES, 2006, p. 49-50).

Compreende-se como processo macro a ação do Estado e seus desdobramentos por meio da criação, implantação e implementação do Enem. Por seu turno, os aspectos macro do Exame foram contemplados, no estudo, por meio de ampla revisão da história e os marcos jurídico-normativos do Enem como política pública educacional. O processo micro do Enem como política pública de educação, no contexto desta investigação, manifesta-se na atuação dos professores, cujos saberes e práticas são elementos (re) construtores do Exame. Foram identificadas inter-relações entre a estrutura macro do Enem e o cotidiano dos professores, suas impressões, representações e ações. Buscou-se compreender os efeitos dessa política sobre os docentes e seus saberes e práticas, em uma perspectiva dialética de interferência e constituição.

De modo amplo, o estudo registrou e analisou as percepções dos professores em relação ao Enem: evidências de resistências, adesões e dificuldades, objetivando compreender os deslocamentos, as rupturas e as construções de concepções pelos professores a respeito do Enem enquanto política pública de educação e seu papel na composição da justiça social.

Portanto, este estudo teve como objetivo compreender os efeitos/resultados do Enem (avaliação prescrita) no contexto da prática docente, na atuação de professores de História do IFTM na escola, isto é, no vivido pelos docentes. O desempenho e as vozes dos discentes em relação ao Enem não foi objeto desta pesquisa em específico.

Neste estudo, focalizam-se as vozes dos professores na análise do Enem como política pública que impacta a construção curricular, os saberes e as práticas docentes, notadamente no ensino médio e no desenvolvimento da educação básica como um todo.

Procedimentos metodológicos

Esta investigação analisa os contextos de prática – oito *campi* do IFTM - e os efeitos do Enem nas vozes dos professores de História atuantes no ensino médio nessa instituição. Trata-se, pois, de um estudo que privilegia o enfoque do todo (LUDKE, 1983), uma vez que se elegeu como locus a totalidade de *campi* do Instituto, localizados nas cidades de Uberaba (dois *campi*), Uberlândia (dois *campi*), Paracatu, Patrocínio, Patos de Minas e Ituiutaba, que ofertavam o ensino médio⁴, reconhecendo a oportunidade de ampla discussão acadêmica (ALVES-MAZZOTTI, 2006).


A opção pelo IFTM deveu-se ao fato de constituir-se o único Instituto Federal da região e, também, à experiência profissional da pesquisadora na Instituição desde 1995. Para o levantamento dos dados recorreu-se à pluralidade de instrumentos e fontes: literatura, documentos, questionário e entrevistas em diálogo com a perspectiva da história cultural (CHARTIER, 1990).

Adotou-se, como critério de inclusão geral de pesquisa, professores de História atuantes nos *campi* do IFTM, com um universo formado por nove professores. Considerando os objetivos em tela, não foram incluídos na investigação os discentes e o corpo pedagógico e administrativo do IFTM.

Foram respondidos nove questionários com questões abertas e fechadas, que contemplam aspectos relacionados aos efeitos do Enem nos saberes e nas práticas dos professores. Os questionários foram aplicados tanto no formato .doc (arquivo do *Microsoft Office Word*), em que o colaborador responde e reenvia o documento às pesquisadoras, quanto no formulário digital *Google Forms* que, ao término das respostas, é automaticamente enviado a elas.

As entrevistas orais foram realizadas com oito docentes, um em cada campus, com base nos procedimentos da história oral temática. Foi realizada uma entrevista-piloto com um professor efetivo de História. A realização da entrevista-piloto possibilitou aprimorar o planejamento das entrevistas. Por exemplo: no decorrer da entrevista, diante das respostas apresentadas aos demais tópicos, percebeu-se a necessidade de introduzir o tema da interdisciplinaridade. Assim, tal questão integrou as entrevistas narrativas.

Não obstante os avanços tecnológicos permitirem as entrevistas a distância, optamos por realizá-las presencialmente, visando o contato direto entre a pesquisadora e os



colaboradores. Guimarães (1997, p. 31), ao tratar das relações entre história oral e vida de professores, defende que “os estágios da carreira e as decisões sobre devem ser analisados considerando os contextos [...]”. Assim, as entrevistas realizadas nos contextos de vida e trabalho dos professores possibilitaram captar as impressões dos narradores, os sentimentos e as representações em relação ao Enem, além de conhecer os contextos em que vivenciaram ou vivenciam as experiências narradas.

Previamente, foi enviado aos professores um roteiro com os aspectos que seriam abordados na entrevista, explicando que poderiam surgir desdobramentos dos assuntos postos e que eles teriam liberdade para narrar (MEIHY; HOLANDA, 2015) e expor opiniões, representações e sentimentos. Em outras palavras, o roteiro serviu como instrumento orientador, e não cerceador. A elaboração do roteiro levou em conta os objetivos e as questões da pesquisa.

Antes de cada entrevista houve um diálogo, entre a pesquisadora e o colaborador, a respeito da investigação, de aspectos como objetivos, objeto de estudo, metodologia, divulgação e socialização dos resultados, etapa denominada por Meihy e Ribeiro (2011) como pré-entrevista. Todos os professores concordaram com a realização da entrevista e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Em um contexto imediato, as entrevistas ocorreram em clima colaborativo e de cumplicidade entre os professores-narradores e a investigadora. Entretanto, em uma perspectiva mais ampla, os colaboradores apresentaram certa inquietação sobre o momento político do país. Essa situação transpareceu, no decorrer das entrevistas, por meio de preocupações e incertezas.

As entrevistas transcorreram como diálogos, reflexões a respeito do tema. O roteiro abordou aspectos de provocação, ou seja, uma vez introduzido o tema e estabelecido o diálogo, a investigadora inseria elementos a serem abordados e estimulava a fala dos entrevistados, de modo a revelar pensamentos, sentimentos e representações, respeitando as ideias e os saberes. As entrevistas foram realizadas como uma troca de olhares, como defendido por Portelli (2010), mas sem que narrador e investigadora tentassem persuadir ou influenciar o olhar do interlocutor, constituído dos seus saberes, das suas experiências, do seu lugar de fala, enfim, da sua vivência.

Após as entrevistas, procedeu-se, sequencialmente, à transcrição e à textualização de cada arquivo gravado (MEIHY; HOLANDA, 2015). Os áudios foram transcritos de maneira literal, primeira etapa a ser concretizada para chegar ao texto final. Em seguida, procedeu-se à textualização, que consistiu em reescrever o texto e adequar a linguagem oral à escrita – retiramos redundâncias e repetições, adequamos pontuação, regência, concordância etc. Assim, obteve-se um texto mais claro e compreensível sem, no entanto, retirar as marcas de personalidade e, tampouco, alterar as ideias do professor-narrador.

Ao término de cada textualização, os dois textos – o da transcrição (para consulta) e o da textualização – foram enviados para o professor-narrador, com vistas a lê-los e realizar as alterações que julgassem necessárias ou aprová-los como estavam. Todos os professores-narradores receberam os textos e, na sequência, deram retorno; alguns solicitaram ajustes e outros os aprovaram integralmente.

Na análise das narrativas, recorreu-se à Análise de Conteúdo (AC) segundo Bardin (2011) e às fases do método: organização da análise, codificação, categorização e inferência. Na primeira etapa (organização) foi realizada a pré-análise; os arquivos dos questionários e das entrevistas foram preparados de modo a possibilitar a análise, visando alcançar os objetivos da investigação. Realizou-se uma leitura flutuante, o que possibilitou conhecer melhor o material e constatar a recorrência das ideias apresentadas nos textos como importantes indicadores, e que, além das operações estatísticas, é necessário um exercício constante de interpretação. A pré-análise evidenciou que o *corpus* da investigação atendia às regras da AC no que se refere à escolha dos documentos: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

De acordo com a regra da exaustividade, não se pode desconsiderar qualquer elemento do *corpus* (todos os questionários e entrevistas foram incluídos no *corpus*). Na representatividade, os questionários foram respondidos por nove professores, nos oito *campi* do IFTM que ofertavam o ensino médio, e as entrevistas foram realizadas com um docente de História de cada *campus*. Segundo o princípio da homogeneidade, os documentos devem ser homogêneos; portanto, foi aplicado o mesmo questionário a todos os professores e as entrevistas foram realizadas com cada professor a partir de um roteiro pré-estabelecido. Por fim, a pertinência, em que os documentos devem ser adequados como fonte de informação – tanto o questionário como a entrevista narrativa são amplamente usados e aceitos como instrumentos para construção de dados em investigações científicas.

Na fase da codificação, elegeu-se o tema abordado como unidade de registro; como unidade de contexto, o texto proveniente da textualização; como regra de enumeração, a presença (ou ausência); e como medida, a frequência das ocorrências da unidade de registro. Não foi considerada a ordem de aparição das referidas unidades, uma vez que esta foi orientada pelo roteiro das entrevistas. Optou-se por identificar a área de formação de cada professor-narrador, uma vez que essa característica influencia o lugar de fala e, conseqüentemente, as ideias. Assim, obtivemos: C – *campus*, enumerados de 1 a 8, sem a identificação da cidade onde se localizam, para preservar a identidade dos professores-narradores; e H – História. Os códigos gerados foram: C1H, C2H, C3H, C4H, C5H, C6H, C7H e C8H, e os questionários foram codificados de acordo com a ordem de fornecimento das respostas pelos professores colaboradores – P (professor), C (colaborador), Q (questionário) – e a ordem de recebimento (de 01 a 09). Assim,

obteve-se: PC-Q01, PC-Q02, PC-Q03, PC-Q04, PC-Q05, PC-Q06, PC-Q07, PC-Q08 e PC-Q09.

Para Bardin (2011), a categorização pode ser realizada segundo os critérios semântico, sintático, léxico e expressivo. Neste estudo, ocorreu conforme o elemento semântico, considerando as categorias temáticas. A preparação foi iniciada na elaboração do roteiro de entrevistas, em que cada tópico do roteiro aborda determinado aspecto referente aos saberes e às práticas dos professores de História do IFTM em relação ao Enem, de modo a compreender os efeitos do Exame nos saberes e nas práticas. Assim, obtiveram-se categorias que, por sua vez, foram subdivididas em subcategorias para embasar a análise dos dados obtidos. Para efetivar a categorização e realizar a análise, seguiram-se as etapas propostas para esta fase no método da AC. Primeiramente, foram isolados os elementos referentes a cada categoria nas textualizações das entrevistas e nas respostas às questões abertas do questionário, o que corresponde à realização do inventário. Em seguida, houve a classificação, ou seja, a distribuição dos elementos nas categorias, de acordo com as unidades de registro ou temas a elas referentes; e nas subcategorias, segundo impressões, representações e sentimentos dos professores-narradores em relação a cada categoria ou tema (BARDIN, 2011).

Por fim, transcorreu a última fase do método, relativa à inferência. Nesse caso, os polos de inferência são elementos constitutivos do mecanismo clássico de comunicação: a mensagem e o canal, o emissor e o receptor, conforme Bardin (2011).

Concepções dos professores de História sobre o Enem

As histórias de vida profissional dos docentes influenciam, marcam suas concepções a respeito do Enem. Identificou-se que os professores investigados de História do IFTM compreendem seis homens e três mulheres, que, em sua maioria, são brancos, com idade entre 30 e 60 anos, professores efetivos da carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), com dedicação exclusiva (DE) e carga horária de trabalho de 40h. Quanto à formação, os referidos profissionais possuem mestrado (maioria) e doutorado na área de formação (História), com experiência docente no ensino médio acima de 10 anos.

Os diálogos com os professores de História do IFTM foram inspirados na categoria dialógica de Freire:

[...] 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 tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com

a pronúncia do mundo. Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns aos outros. É um ato de criação (FREIRE, 1987, p. 45).

Com a perspectiva de criação, almejou-se superar a mera troca de informações, posicionamentos e opiniões e compreender, por meio dos diálogos, a construção dos efeitos do Enem nos saberes e nas práticas dos professores colaboradores. Assim, julga-se relevante, inicialmente, identificar as concepções construídas pelos docentes sobre o Exame para, em seguida, abordar aspectos significativos dessas concepções.

Os professores de História constroem concepções a respeito do Enem a partir das próprias trajetórias como docentes e, em alguns casos, também como estudantes de ensino médio que realizaram o Exame. Ao longo desse percurso, o Exame sofreu (e tem sofrido) diversas modificações estruturais e de realização, o que pode ter influenciado nas concepções dos professores.

Para se ter uma visão geral dessas concepções e conhecer os aspectos mais significativos do Enem para os professores colaboradores, na questão 35 do questionário foi perguntado o que pensam sobre o Exame. As respostas foram organizadas na categoria de análise “Concepções dos professores a respeito do Enem: construções, deslocamentos e rupturas”, dividida em duas subcategorias: i) concepções dos professores que reforçam a importância do Enem; e ii) concepções dos professores que questionam a importância do Enem. As recorrências das respostas estão apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1- Concepções dos professores a respeito do Enem. Questionário

Subcategorias		Ocorrências	Aspectos relacionados
Concepções dos professores a respeito do Enem	Reforçam a importância do Enem	02	Oportunidades de acesso ao ensino superior; menos excludente que os vestibulares.
		01	Necessidade de preparação/treinamento dos alunos para o Enem: demanda dos alunos.
		03	Abordagem dos conteúdos de maneira integradora, multi/interdisciplinar, o que influencia alunos e professores.
		02	Indução ao raciocínio, à interpretação, à criticidade, à inferência, ao conhecimento de mundo em detrimento da fixação de conteúdos.
	Total: 08		

Subcategorias		Ocorrências	Aspectos relacionados
Concepções dos professores a respeito do Enem	Questionam a importância do Enem	01	O ensino médio ofertado no IFTM é integrado ao ensino técnico, e o foco principal deve ser o técnico-profissionalizante.
		02	Questões do exame: confusas, inadequadas, grande quantidade de questões a serem resolvidas em pouco tempo.
		01	É excludente e não resolve problemas estruturais da educação: a prova é um fator dificultador para alunos com realidades mais duras; a maioria das escolas públicas não tem condições efetivas para preparar os estudantes para o Enem; há desajuste entre o ensino superior federal e as demais esferas do ensino público.
		01	Falta de autonomia do exame em relação às políticas de governo.
		01	O Enem precisa de ajustes em relação à gestão, aplicação e fiscalização da prova.
		Total: 06	

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa.

Evidenciou-se um equilíbrio entre as concepções dos professores que reforçam a ideia do Enem, que se repetem oito vezes, e as que questionam o Exame, com seis. Dentre as primeiras, nota-se a que relaciona o Enem à oportunidade de acesso dos estudantes ao ensino superior, com duas recorrências. Os docentes entendem que tal Exame é menos excludente que os vestibulares, em se tratando do ingresso dos alunos nos cursos superiores, seja pela oportunidade de fazer a prova, seja pela variedade de opções de cursos, uma vez que a escolha pelo curso ocorre após a obtenção da nota.

Com duas ocorrências, os docentes citaram o fato de o Enem priorizar o raciocínio, as inferências e a interpretação, em vez de cobrar a reprodução do conteúdo ministrado. Para eles, é importante que o Exame evidencie o conhecimento de mundo do aluno. Outro fator contemplado por reforçar a ideia do Enem foi a preparação ou o treinamento voltado às provas. Houve um registro no sentido de que essa preparação é necessária, por ser uma demanda dos próprios alunos.

A interdisciplinaridade como característica no Exame foi assinalada como um elemento que reforça a ideia do Enem, com três registros. Para os professores colaboradores, o Enem procurou romper com a compartimentação dos conteúdos e se

tornou uma avaliação integradora. Muitos docentes passaram a ter esse olhar a partir da característica interdisciplinar do Exame.

Quanto à prova, em duas ocorrências os professores afirmaram que, muitas vezes, as questões são confusas, ambíguas, o que dificulta a avaliação da aprendizagem. Além disso, consideram a prova extensa e cansativa, em relação ao tempo disponível para resolução.

No que tange à capacidade do Enem de diagnosticar a educação no território nacional e revelar tanto dificuldades como experiências bem-sucedidas nessa área, um registro apontou que, mesmo com o mapeamento, o Enem não tem ajudado a resolver os problemas estruturais da educação; ao contrário, às vezes torna-se dificultoso para os estudantes que vivem em condições sociais e econômicas precárias, transformando-se em mais um fator de exclusão. Para os professores colaboradores, essa situação se agrava quando se trata de alunos das escolas públicas, que com frequência não conseguem preparar os estudantes para o Exame. Nesse sentido, os docentes questionam as discrepâncias entre o ensino da rede federal e os outros âmbitos da educação pública.

Em sentido estrito, em uma ocorrência, o professor observou que o IFTM oferta cursos técnicos integrados ao ensino médio, cujo foco do ensino não deve recair apenas sobre o Enem, mas também sobre o ensino profissionalizante. Frigotto e Araújo (2018, p. 251) corroboram esse entendimento, ao afirmarem que:

Também não restringimos a ideia de ensino integrado apenas como o conteúdo de uma concepção de ensino médio, apesar de esta concepção ter fundamentado uma acertada corrente de educação no Brasil. Tomamos a ideia de integração como um princípio pedagógico orientador de práticas formativas focadas na necessidade de ampliar nas pessoas (crianças, jovens e adultos) sua capacidade de compreensão de sua realidade específica e da relação desta com a totalidade social.

Nesse caso, o ensino integrado não deve ser considerado apenas na vertente profissionalizante, mas, também, não pode ficar restrito à concepção de ensino médio e seus conteúdos. Defendem-se, portanto, ações formativas integradoras que promovam a autonomia e a liberdade (FRIGOTTO; ARAÚJO, 2018).

Um colaborador afirmou que o Enem precisa de ajustes na gestão da prova, tanto no que se refere à elaboração como na aplicação e fiscalização. Em outro registro, os docentes pontuaram que o Exame deve ter autonomia em relação às políticas de governo.

As respostas dadas pelos professores colaboradores ao questionário possibilitaram identificar aspectos gerais e recorrentes das concepções sobre o Enem. Ainda, foi possível observar os deslocamentos e as rupturas dessas ideias por parte dos docentes.

Diante disso, recorreu-se às entrevistas narrativas, conforme o Quadro 2:

Quadro 2- Concepções dos professores a respeito do Enem: deslocamentos e rupturas. Entrevistas narrativas

Categoria/subcategorias	Ocorrências	Fragmentos das narrativas
Concepções dos professores a respeito do Enem	Deslocamentos	C1H Houve um deslocamento na concepção do Enem, ruptura não, porque ele ainda aborda questões de resolução de problemas. Mas não é mais só resolução de problemas, ele também aborda conteúdos bem específicos.
		C2H Vejo a prova de um jeito no início, vejo uma transformação, vejo, agora, um retorno para uma prova um pouco mais objetiva e, independente da vontade, o Enem é influenciado pela conjuntura política nacional.
		C3H Não posso dizer que consegui romper totalmente. Não rompi, mesmo porque o Enem não é a única avaliação externa a que nossos alunos serão submetidos; eles vão para os vestibulares também.
		C4H A prova ficou mais conteudista, mais focada no conteúdo específico, sem muita interpretação; é mais uma memória do conteúdo.
		C6H Acredito que não foi o Enem que mudou de lugar, fui eu que mudei de lugar, eu que olho desde outro olhar, que consegui olhar e perceber tudo isso, porque o Enem, da forma como eu via, era o Enem como estudante e, hoje, como educadora, percebo o Enem dessa outra forma.
		C7H O Enem teve uma melhora, com certeza, porque, antes, era apenas um instrumento de avaliação, não de seleção; então, a responsabilidade do governo, queira ou não, era menor. Agora, o Enem está avaliando pessoas que vão entrar nas universidades do Brasil inteiro; então, precisa ser uma prova mais bem pensada.
		C8H Houve, inclusive, uma mudança em como se elaboram as questões. No primeiro momento, as questões tinham um cunho conteudista; elas passaram a ter um cunho mais analítico.

Categoria/subcategorias		Ocorrências	Fragmentos das narrativas
Concepções dos professores a respeito do Enem	Rupturas	C2H	Quando pensamos em continuidades e rupturas, o Enem rompe com um padrão específico de vestibular. Historicamente, ele rompe e vai buscar a sua natureza.
		C3H	[...] eu tenho tentado romper, cotidianamente, com essa História de ensino médio, de aprender conteúdo, de ter de responder sobre consequências, sobre antecedentes. Tenho tentado romper com isso, apesar de reconhecer dificuldades. E a prova, o Enem, o instrumento avaliativo, quando, de certa forma, rompe com isso, ganho subsídios para romper também.
		C6H	Acredito que o meu clamor é muito mais uma reestruturação plena da educação, jogar tudo para o alto e reconstruir, fazer de novo.

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa.

Para C1H, houve uma mudança no tratamento das questões usadas nas provas. De acordo com o professor, as questões, que antes se centravam na interpretação e na resolução de problemas, estão mais conteudistas, por abordarem assuntos específicos, apesar de manterem parcialmente o foco anterior. Para ele, isso pode ter ocorrido devido à necessidade de incorporação da quase totalidade das universidades ao processo do Enem e à vinculação desse aspecto ao recebimento de verbas.

Em sua concepção, o Enem, da forma como está configurado, é incluído em relação ao acesso dos estudantes ao ensino superior; mas também significa exclusão, devido ao caráter classificatório, uma vez que não há vagas para todos os alunos nos cursos mais concorridos. Nesse sentido, Gonçalves e Ramos (2019, p. 1), em pesquisa sobre condicionantes para a entrada nas universidades brasileiras, concluíram que “o capital econômico é determinante sobre as chances de sucesso. Cursos que exigem nota maior para o ingresso filtram candidatos advindos das classes superiores”. Além disso, C1H observa que muitos alunos são excluídos de alguns cursos ministrados em tempo integral e não conseguem permanecer neles, por terem a necessidade de trabalhar, o que nos remete à influência dos fatores sócio-político-econômicos nos efeitos do Enem para tais estudantes.

C2H registra que conheceu o Enem quando era usado apenas para o levantamento de estatísticas. Nota-se um deslocamento em sua concepção quando analisa que o Exame passou a proporcionar o acesso mais democrático dos estudantes de diferentes níveis e qualidades de educação ao ensino superior, passando a ser uma prova com mais sentido para a educação. Para o professor-narrador, o Exame rompeu com a estrutura tradicional do vestibular à medida que constitui um evento nacional, não só

peelo sistema empreendido, mas, além disso, pelos temas sociais abordados. Existem discussões sobre o Enem e seus temas fora do contexto escolar, em ambientes sociais diversos.

Entretanto, C2H ressalta que a ideia construída a respeito da democratização do acesso não foi completamente concretizada, porque não houve um trabalho prévio com as habilidades e competências, bem como uma adaptação antecipada dos materiais didáticos. O professor-narrador acredita que o Enem direcionou o currículo em um caminho inverso do que ele acredita ser, talvez, o mais adequado: primeiro, um currículo comum, apesar das diversidades culturais brasileiras, para depois existir uma prova comum. Para ele, o Enem “forçou” a BNCC (BRASIL, 2018), com inversão de causa e consequência.

C2H assinala que, como historiador, participou de muitos debates sobre o Enem, nos quais foi possível identificar um período em que o Exame foi considerado um projeto de doutrinação e poder. Esse fato tem impulsionado uma tentativa de modificação do teste nos últimos 2 ou 3 anos para, segundo o narrador, se tornar uma prova mais parecida com o vestibular, por sofrer influência da conjuntura política nacional e compor os projetos políticos.

C3H registra que o Enem provocou uma ruptura em seu modo de entender a docência. Devido à formação em um curso de História que valorizava mais os aspectos factuais e conteudistas do que a reflexão em si, a professora encontrou no Exame um motivo e uma oportunidade para mudar o modo de compreender o ensino de História, de ampliar seus saberes e modificar a prática docente. Isso pelo fato de a prova ter característica reflexiva, que busca a resolução de problemas, a leitura de vida. Entretanto, a professora-narradora reconhece que não é possível abandonar o ensino de História tradicional, porque existem outras demandas além do Exame. Além disso, registra sentir um retrocesso do Enem em relação às características reflexivas nos últimos 2 ou 3 anos.

A concepção de C5H sobre o Enem está em construção; por isso, segundo a professora, não houve tempo para deslocamentos ou rupturas. Ela acredita ser necessário preparar os alunos para o Exame, por ser uma demanda dos dias atuais. Entretanto, como trabalha há pouco tempo no ensino médio, ainda não tem sua concepção fechada sobre o Enem.

C6H associa o Enem ao vestibular; entretanto, reconhece que houve uma mudança em seu olhar para o Exame, porque, antes, partia da perspectiva que possuía como aluna e, agora, relaciona-se à profissão que exerce. Para ela, o olhar sobre o Enem permite observar a construção da sociedade brasileira baseada em privilégios de uns e desvantagens de outros. De acordo com essa professora-narradora, o Enem apresenta limitações, se comparado ao ingresso à educação superior de outros países onde,

em alguns casos, os estudantes escolhem os cursos após o ingresso na Universidade. Ressalva, ainda, que sua crítica não é apenas ao Enem, mas à estrutura educacional como um todo.

Ao estabelecer um diálogo entre o discurso de C6H sobre a estrutura educacional brasileira e o ensino de História nos Institutos Federais, verificou-se que, em estudo sobre o ensino dessa disciplina e a formação para o mundo do trabalho no Instituto Federal de Roraima (IFRO), Cardoso (2013) critica a estrutura educacional quanto ao ensino de História nos IFs. Para o autor, o modelo de ensino tradicional não contribui para a formação crítica dos alunos e, em razão da carga horária reduzida, “não se consegue desenvolver competências e habilidades para o mundo do trabalho nem a necessária formação para a cidadania” (CARDOSO, 2013, p. 9).

Em outra vertente, Alem e Pereira (2016, p. 55-56), ao se referirem ao ensino de História nos IFs, afirmam que “a atividade docente nesses espaços, mais que em outros, deve ser compreendida como interativa, de criação”. Ao investigarem o trabalho dos professores de História no Instituto Federal da Bahia (IFBA), as autoras observaram que o ensino produzido nos Institutos resulta das ações dos indivíduos, em determinado tempo, nos espaços de disputas e conflitos, assim como na sociedade em que estão inseridos.

Nesse sentido, para C6H, uma estrutura educacional adequada permitiria que os estudantes se sentissem protagonistas das próprias histórias de vida. Em uma conjuntura ideal, o Enem não pode ser condição fundamental para o sucesso dos estudantes; a juventude precisa autoconstruir-se e ser criativa. De acordo com a professora, é necessária uma reestruturação plena da educação brasileira.

Por sua vez, C7H relata que sua concepção sobre o Enem mudou. Quando estudante, fez o exame como uma avaliação do desempenho dos alunos do ensino médio, e o uso da nota para ingressar na universidade era facultativo. O professor afirmou considerar a prova extremamente fácil e as questões, muito curtas. Entretanto, quando o Enem passou a ser utilizado para o acesso à educação superior, a prova mudou e tornou-se mais elaborada. Para C7H, houve uma melhora da qualidade do Enem, segundo o colaborador, devido ao aumento da responsabilidade do Governo em relação à possibilidade de ingresso dos estudantes de todo o Brasil no ensino superior.

C7H adverte que, em relação à disciplina História, ainda há muitas questões ambíguas: “Há questões que são consideradas difíceis, mas para mim não são difíceis, são subjetivas. Nas correções do Enem, depois que sai a prova, cada grupo que corrige dá uma resposta diferente” (C7H).

Essa concepção é respaldada pelo estudo realizado por Alvarenga e Mazzotti (2018), ao analisarem questões de Artes e Literatura do Enem. Respostas dadas às perguntas analisadas foram questionadas por professores das respectivas áreas, os

quais fundamentaram os questionamentos.

Para C7H, “o Enem privilegia o aluno que não estuda. O aluno que não estuda e o aluno que estuda muito acabam tendo um desempenho semelhante”. Esse pensamento corrobora Alvarenga e Mazzotti (2018, p. 19): “Ao que parece, quando o candidato tem conhecimentos mais aprofundados acerca do tema, as alternativas plausíveis parecem confundir o avaliado”. Os autores problematizam a vinculação das competências de áreas às questões que analisaram e consideram a transposição da Matriz de Referência “difusa, incompleta e insuficiente para o propósito a que se destina” (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2018, p. 19). Além disso, chamam a atenção para a possível inadequação do formato situação-problema aplicado a questões fechadas, cujo modelo não possibilita que os estudantes mostrem os raciocínios desenvolvidos para chegarem à resposta final.

Para C8H, houve mudanças em sua concepção sobre o Exame porque este deixou de ser apenas uma política de avaliação e passou a ser, também, uma política de ingresso com o Novo Enem. Questões que, inicialmente, tinham um caráter conteudista, passaram a ter um cunho mais analítico, devido ao acúmulo de experiências ao longo das edições. C8H atenta para a legalidade do Exame, que obriga os professores a direcionarem a atenção às provas, o que, inevitavelmente, impacta na vida profissional docente. Outro aspecto observado por C8H é a divisão curricular em áreas do Enem, que implicou na BNCC (BRASIL, 2018), e que, para C8H, é uma readequação do Exame. Sobre isso vale ressaltar que a LDB 9394/96 estabelece, em seu artigo 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. [...] § 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. (BRASIL, 1996).

Portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais (a Base), o Enem e as demais avaliações em larga escala, os projetos pedagógicos das Instituições e os materiais didáticos estão imbricados e repercutem de diversas maneiras nos saberes e nas práticas dos professores. Os docentes não são meros executores das políticas, mas sujeitos que (re)constroem seus saberes no cotidiano escolar, em diálogo com a historiografia e os saberes sociais e culturais e os jovens protagonistas do ensino médio.

As concepções dos professores colaboradores acerca do Enem abarcam, pois, diversos aspectos. Foram afetadas por experiências, rompimentos e deslocamentos no decorrer das trajetórias escolares e profissionais dos docentes de História do IFTM e das (re)construções do Exame.

Adesões, resistências e dificuldades em relação ao Enem

Os professores de História entrevistados evidenciaram, nas narrativas, posicionamentos sobre o Enem como instrumento de avaliação (NASCIMENTO, 2020), os quais demonstraram adesão, resistências e dificuldades em relação ao Enem, no nível macro, e no contexto de prática, como sintetizado no Quadro 3:

Quadro 3 – Adesões, resistências e dificuldades dos professores em relação ao Enem

Adesões	Ocorrências	Fragmentos das narrativas
C1H	7	<i>Existem também outras avaliações, as Olimpíadas de Matemática, de Biologia, mas o Enem é mais completo e abarca uma realidade muito maior.</i> <i>Não vejo como negativo totalmente. É uma necessidade dessa nova realidade de ser um processo classificatório para inserção na universidade.</i>
C2H	9	<i>[...] existe um direcionamento[...].</i> <i>Uma das coisas que o Enem fez foi unificar esse processo, feito na cidade [do aluno], com um exame nacional em que ele é qualificado a partir da sua nota, tem direito de escolha.</i>
C3H	12	<i>Enquanto instrumento avaliativo, é extremamente relevante, porque é desse jeito que ele vem melhorando e tem melhorado [...].</i> <i>Penso que é um ótimo instrumento de acesso ao ensino superior.</i>
C4H	01	<i>Não tenho dúvida, é o Enem aliado à reserva de vagas, política de reserva de vagas para quem é da escola pública, quem estudou sempre.</i>
C5H	4	<i>[...] penso que é um bom parâmetro, inclusive para mostrar que quem não tem uma boa educação básica não consegue atingir um bom desempenho, não consegue ter um bom desempenho durante a prova.</i> <i>Acredito que o Enem tornou mais acessível o ensino para muitas pessoas que não tinham condição de tentar o vestibular em universidades em cidades diversas.</i>
C6H	1	<i>Enquanto não existir esse Estado que garanta isso, não podemos desconsiderar as cotas que, realmente, é uma política que democratiza esse acesso, as cotas e as demais políticas de acesso, o próprio Prouni, o Sisu e todas essas estratégias de inserir, de democratizar o ensino superior.</i>
C7H	6	<i>[...] acredito que o Enem facilitou às pessoas transitarem, ocuparem as vagas pelo Brasil. Fez as pessoas serem aprovadas com maior facilidade.</i>

C8H	5	<p>Nesse sentido, eu valorizo o Enem, que é uma ferramenta de avaliação que permite identificar avanços e possíveis retrocessos da educação nacional.</p> <p>Quanto ao Enem como mecanismo de acesso dos jovens ao ensino superior, vejo com bons olhos.</p>
Total: 45		
Resistências	Ocorrências	Fragmentos das narrativas
C1H	1	A crítica é o que eu já disse, voltou a ser conteudista como os antigos vestibulares. Aquela ideia inicial eu julgava mais interessante, a questão da interpretação, da análise.
C2H	9	Vejo, cada vez mais, o Enem como um instrumento tradicional de avaliação. Infelizmente, tende a piorar nos próximos anos, tende a se restringir ainda mais essa concepção crítica, politizada, reflexiva.
C3H	3	[...] nos últimos anos, ele perdeu por ter retornado a questões muito mais conteudistas.
C4H	1	Quanto ao acesso dos jovens ao ensino superior, somente o Enem em si não funciona. Ele precisa ser aliado a essa reserva de vagas para a escola pública.
C5H	9	<p>É um parâmetro falho, porque, embora apareçam os números lá, eles não tomam uma atitude para melhorar o ensino básico, não são tomadas atitudes para melhorar o ensino básico e continua em número.</p> <p>Na verdade, se não fosse a política de cotas, essas pessoas que não conseguem ser contempladas com uma boa educação básica não conseguiriam alcançar, e não é culpa delas muitas vezes.</p>
C6H	13	[...] vai limitar, vai ter muita gente que vai deixar de fazer por pensar que é um bicho de sete cabeças.
C7H	8	<p>Penso que o Enem nivela muito por baixo. Um aluno que estudou pouco e um aluno que estudou muito acabam tendo uma prova que não avalia, fazendo com que essas diferenças não fiquem claras.</p> <p>Ele afere um conteúdo, mas, às vezes, é um conteúdo que foge muito da realidade do aluno da educação básica pública, que é uma tragédia.</p>
C8H	5	<p>A reflexão é mínima. Nesse sentido, o Enem é negativo, porque tem uma falha anterior, que é uma falha curricular.</p> <p>[...] se falhamos antes do Enem e não conseguimos desenvolver essas competências [...], o Enem não poderia ser esse acesso, já que não funciona neste momento.</p>
Total: 49		


Dificuldades	Ocorrências	Fragmentos das narrativas
C1H	1	<i>O Enem precisa também acertar o passo com o conteúdo. É essencial; senão, ele fica fora das grandes universidades públicas.</i>
C2H	1	<i>Os meninos enxergam as mesmas dificuldades das provas comuns no Enem.</i>
C4H	2	<i>Em relação à avaliação externa, ficamos preocupados mesmo, ficamos de olho, porque também consideramos como uma avaliação nossa, da própria escola, do desempenho da escola.</i>
C5H	5	<i>Todos podem tentar, mas tem a nota de corte que muita gente não alcança.</i>
C7H	4	<i>O Enem é mais interpretativo, eu acho. Agora estou me adaptando, mas tive um pouco de dificuldade nisso.</i>
Total:	13	

Fonte: Elaboração das autoras, com base nos dados da pesquisa.

Os professores de História registraram tanto ocorrências de adesão como de resistências e dificuldades. Nas narrativas, houve 45 registros de adesão, 49 de resistência e 13 de dificuldade. Dos oito professores-narradores, oito manifestaram adesão ao Enem nos oito *campi* investigados; oito registraram resistências, em todos os *campi*; e em cinco *campi*, cinco professores de História relataram sobre as dificuldades encontradas em relação ao Enem como instrumento avaliativo do desempenho dos estudantes concluintes do ensino médio. As narrativas nos mostram que houve maior frequência de registros relativos às resistências do que às adesões e dificuldades.

Quanto às adesões, os professores disseram que o Enem consegue avaliar muitos aspectos, por ser abrangente e se direcionar à vertente das competências e habilidades, o que, para eles, é considerado um elemento positivo. Relataram também que, apesar de não alcançar a totalidade dos estudantes do ensino médio, o Exame “é uma ferramenta de avaliação que permite identificar avanços e possíveis retrocessos da educação nacional” (C8H). Corroboraram Oliveira e Araújo (2005, p. 16) ao afirmarem que as avaliações padronizadas “têm contribuído para destacar no cenário educacional brasileiro a questão da qualidade do ensino, bem como a questão correlata dos meios e recursos necessários para provê-la com igualdade para todos aqueles que acessam a etapa obrigatória de escolarização”; logo, o Enem, para docentes e autores citados, é um instrumento avaliativo válido.

De acordo com C3H, o Enem pode, inclusive, amparar a autoavaliação do professor: “Eu o utilizo na minha própria avaliação. Ao final da prova de cada ano, fico esperando para vê-la, para conhecer as questões, para observar de que maneira eu poderia ter abordado determinado assunto”. Por conseguinte, tal Exame constitui um instrumento avaliativo que, potencialmente, orienta a prática docente.



De acordo com os professores-narradores, o Enem, como meio de acesso ao ensino superior, é importante, sobretudo em relação às *“pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social, uma situação de dificuldade e conseguem realizar a prova na sua cidade, próximo de onde ele mora para depois decidir a vida e tentar outros auxílios que possam manter o ensino superior”* (C2H). Os docentes mencionaram a facilidade proporcionada pelo Exame para que os estudantes de qualquer região concorram a vagas em universidades de todo o território nacional. Lembraram a dificuldade vivida com os vestibulares que, muitas vezes, demandavam viagens dos candidatos a cidades específicas, o que gerava desgaste financeiro e emocional aos jovens e às suas famílias, além de excluir aqueles que não possuíam condições para esse deslocamento.

Em outra vertente, houve o registro de adesão ao Enem quando associado a políticas de inclusão, como o regime de cotas e o Prouni, lembrando que o Exame proporciona essa mobilidade porque ancora-se no Sisu, ou seja, compreende o processo do Enem, o que não significa, especificamente, a adesão à prova. Assim, há registros de resistência ao Exame quando apartado da política de cotas, em razão da diferença da qualidade de ensino oferecida pelas escolas de educação básica, sobretudo a discrepância entre as instituições públicas federais, estaduais e privadas.

Para a professora-narradora, o Enem pressupõe que todos os estudantes recebem a mesma educação, que partem de um mesmo nível de ensino para o processo de aprendizagem, o que não ocorre de fato. Em pesquisa sobre determinantes do desempenho educacional dos IFs no Enem, Dutra *et al.* (2019) identificaram que os Institutos, cujos alunos apresentavam melhores condições de suprir as necessidades básicas, apresentaram índices de desempenho superiores aos demais. De acordo com os autores, os fatores sociocultural e econômico-familiar determinam o aprimoramento da *performance* educacional, no sentido de possibilitarem meios para que isso ocorra. Esse resultado ancora as narrativas dos professores, em se tratando da preocupação com a qualidade da educação básica.

Um aspecto bastante controverso em relação ao Enem como instrumento avaliador dos concluintes do ensino médio é a questão da característica interpretativa do Exame. Muitos narradores a apontaram como um aspecto positivo, que, inclusive, influencia as adesões ao Enem. Para esses profissionais, é importante que o foco tenha sido desviado das normas e da memorização para a interpretação. Entretanto, há registros em que os professores-narradores destacam essa característica como negativa, deslocando-a para uma justificativa de resistência ao Enem.

Por essa vertente, a habilidade interpretativa é importante, mas não suficiente para caracterizar a aprendizagem básica necessária aos alunos do ensino médio, porque, com frequência, não requer a mobilização de conhecimentos prévios e historicamente acumulados. A narrativa de C7H defende esse entendimento: *“Penso que o Enem nivela muito por baixo. Um aluno que estudou pouco e um aluno que estudou muito*

acabam tendo uma prova que não avalia, fazendo com que essas diferenças não fiquem claras". Nesse sentido, o Exame, até certo ponto, tenta amenizar as diferenças cognitivas advindas dos estudantes na educação básica, mas não é capaz de aferir o desempenho dos concluintes do ensino médio.

Entre os narradores, é recorrente a ideia de que o Enem não alcança as especificidades das escolas e dos demais contextos de aprendizagem, o que relativiza sua função de nivelamento. O Enem não considera as discrepâncias entre as redes de ensino, e esse é um aspecto de resistência frequente nas narrativas, aspecto também abordado por Oliveira e Araújo (2005), para quem a dimensão qualitativa do ensino não se resume a estabelecer padrões de atendimento, desconsiderando as diversidades dos sistemas de ensino.

Na narrativa de C6H, a resistência ao Enem estende-se ao fato de o jovem ser induzido (em decorrência do resultado) a escolher precocemente, ao final do ensino médio, uma carreira: *"Então, na verdade, o Enem, na minha cabeça, soa como a angústia do jovem de ter que decidir o que ele vai fazer para o resto da vida, ainda que a vida seja muito ampla"*. Para a professora-narradora, a cultura de "obrigatoriedade" de fazer o Exame e ingressar na educação superior logo após a conclusão do nível médio é um elemento castrador das possibilidades de escolha dos jovens, que podem, inclusive, optar por não ingressar em um curso superior e seguir a carreira técnica.

A qualidade da educação básica ofertada aos alunos antes da etapa de realização do Enem, nos ensinos fundamental e médio, foi indicada pelos professores-narradores como dificuldade. Há incoerência entre a qualidade da educação oferecida e a aprendizagem avaliada pelo Enem. A respeito disso, Soares (2005), que foi presidente do Inep de fevereiro de 2014 a fevereiro de 2016, assevera que a qualidade da educação está relacionada ao nível socioeconômico dos alunos. Para o autor, a desigualdade nesse nível afeta o desempenho dos estudantes, em virtude das dificuldades ocasionadas. Em geral, os discentes com melhor nível socioeconômico têm melhor desempenho:

O nível socioeconômico do aluno é, sabidamente, o fator de maior impacto nos resultados escolares de alunos. Esse é um constrangimento real, extraescolar que pode ajudar ou dificultar o aprendizado do aluno e que afeta diretamente o funcionamento e a organização das escolas e das salas de aula (SOARES, 2005, p. 101).

Nesse contexto de profundas desigualdades socioeconômicas, os professores destacaram a dificuldade dos alunos em acompanhar as várias chamadas do Sisu para matrícula, em um movimento que os leva a viver sob constante incerteza a respeito do ingresso no ensino superior e, conseqüentemente, do próprio futuro.

As mudanças em relação à prova – que, segundo os professores, tem se tornado mais conteudista a cada ano – também foram apontadas como dificuldade, porque os

docentes precisam “adequar” saberes e práticas a essas modificações, algo possível somente após a aplicação da prova. Os ajustes requeridos não alcançam os estudantes que realizaram a edição do Enem na qual diagnosticaram as mudanças na prova, e isso pode influenciar no acesso desses alunos ao ensino superior. Além disso, os ajustes perpassam outro elemento anteriormente referenciado: a qualidade da educação ofertada, em contraposição ao desempenho requerido para o acesso a uma graduação.

Por meio desta análise, com foco nos contextos de prática e os efeitos narrados dos professores de História, percebemos que tanto a prática como os saberes desses profissionais são influenciados pelo Enem, enquanto instrumento de política pública educacional, seja na avaliação, seja como mecanismo de acesso dos alunos ao ensino superior. Essa política produz vários efeitos, como evidenciado nas vozes dos professores de História.

Considerações finais

O diagnóstico do contexto escolar do IFTM, no que concerne às condições de oferta e à proposta pedagógica do Instituto, evidenciou que o Instituto e seus *campi* apresentam uma capilaridade em atendimento à política pública implementada por meio do Plano de Expansão da Rede Federal de EPCT (2005). O IFTM integra um conjunto de instituições educacionais (nove *campi*) com características específicas em cada município. Ofertam desde o ensino médio, básico e técnico, até graduações e pós-graduações *lato* e *stricto sensu*. A amplitude da oferta influencia o desenvolvimento profissional dos docentes, seja no ensino básico, técnico e tecnológico, pois, na prática, os profissionais são demandados a atuar em vários níveis e modalidades de ensino. O perfil dos docentes de História atende a essa necessidade formativa: a maioria possui licenciatura, ou seja, tem formação específica na disciplina e formação pedagógica; e pós-graduação, *lato* e *stricto sensu*. Identificamos que as condições de trabalho são consideradas adequadas; os docentes possuem níveis salariais superiores aos dos professores da rede pública estadual e municipal, integram a carreira docente EBTT federal e regime de trabalho de 40h DE. Além disso, há plano de incentivo à formação permanente.

A análise das concepções desses professores colaboradores de História em relação aos efeitos do Enem evidencia que, no decorrer do desenvolvimento profissional, houve deslocamentos e rupturas das concepções que eles possuíam sobre o Exame em diferentes épocas. Nesta investigação, o registro de deslocamentos das concepções foi maior do que o de rupturas em relação ao Enem.

Para os docentes de História, os efeitos em relação ao Enem evidenciam adesão, várias resistências ou caracterizam dificuldades desses profissionais no que tange ao Exame. Há, pois, posicionamentos complementares, similares e divergentes entre

os professores colaboradores sobre o mesmo aspecto. O registro de resistência dos professores de História é maior do que de adesão.

Os principais efeitos do Enem identificados nas vozes dos professores foram: oportunidade de acesso; tipo de conhecimento mobilizado pelo Enem; preparação/treinamento para o Enem; interdisciplinaridade e contextualização dos saberes e das práticas; características e exigências das questões das provas; caráter avaliativo do Enem; mudanças nos currículos e nas práticas docentes; caráter diagnóstico do Enem (aprendizagem, ensino); relações entre o Enem e o ensino técnico ofertado pelo IFTM; características de inclusão/exclusão do Enem; condições e logística de realização das provas; e necessidade de ajustes no Enem.

Os professores de História destacaram as diferenças do ensino ofertado nos âmbitos federal, estadual e municipal. Considerando que o Exame é aplicado indistintamente a estudantes advindos de todos os sistemas educacionais, independente das diversidades sociais, regionais e situacionais, os docentes questionaram e relativizaram a validade do Enem como instrumento avaliativo da educação básica.

Referências

ALEM, Nathalia Helena; PEREIRA, Júnia Sales. Ensinar história no ensino médio integrado à educação técnica profissional: muitas questões, grandes desafios. *História Hoje*, São Paulo, v. 5, n. 10, p. 46-65, 2016. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i10.276>.

ALVARENGA, Claudia Helena Azevedo; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Ensino de artes e literatura transposto para os itens do Enem. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, e230085, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230085>.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637-651, dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000300007>.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, Basingstoke, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992. DOI: <https://doi.org/10.1080/0022027920240201>.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: CNE, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria MEC n. 438, de 28 de maio de 1998*. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília: Presidência da República, 1998.

BRASIL. *Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008.

CARDOSO, Pierre Pinto. O ensino de História e a formação para o mundo do trabalho no IFRR. In: COLÓQUIO NACIONAL A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2., 2013, Natal. *Anais [...]*. Natal: IFRN, 2013. p. 1-12.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.

DUTRA, Rogério Severiano *et al.* Determinantes do desempenho educacional dos Institutos Federais do Brasil no Exame Nacional do Ensino Médio. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, e199962, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945199962>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In: FRIGOTTO; Gaudêncio (org.). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJLPP, 2018.

GONÇALVES, Fernando Gonçalves de; RAMOS, Marília Patta. Sucesso no campo escolar: condicionantes para entrada na universidade no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, p. 1-22, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019188393>.

GUIMARÃES, Selva. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papyrus, 1997.

HOSTINS, Regina Célia Linhares; ROCHADEL, Olívia. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. *Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61-84, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v23i1.11947>.

IFTM - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO. *Vestibular: cursos superiores 2010/1*. [S. l.]: IFTM, [2022]. Disponível em: <https://iftm.edu.br/ingresso/processo-seletivo/index.php?id=SchyxgTMSCRJ674EqN>.

Acesso em: 28 dez. 2022.

LIMA, Paulo Gomes; MARRAN, Ana Lúcia. A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.8i1.0002>.

LUDKE, Hermengarda. Discussão do trabalho de Robert E. Stake: estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 7, p. 15-18, 1983. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/edusel/article/view/2540/2494>. Acesso em: 4 dez. 2017.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 12, n. 16, ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v12i0.59217>.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>.

MEDEIROS, Hugo Augusto Vasconcelos. A Universidade Federal de Pernambuco e a “política de editais”: uma análise a partir do ciclo de políticas públicas. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 20, n. 2, p. 215-223, maio/ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2016.202.07>.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzano L. Salgado. *Guia prático de história oral*. São Paulo: Contexto, 2011.

NASCIMENTO, Carla Alessandra de Oliveira. Diálogos de professores: efeitos do Enem nos saberes e nas práticas docentes de História e de Língua Portuguesa do IFTM. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, abr. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002>.

PORTELLI, Alessandro. Ensaio de história oral. Tradução de Fernando Luiz Cássio e Ricardo Santiago. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. *Para aprender políticas públicas: conceitos e teorias*. IGEP, 2013. v. 1. Disponível em: http://igep.com.br/uploads/ebook/ebook-para_aprender_politicas_publicas-2013.pdf. Acesso em: 5 jan. 2019.

SOARES, José Francisco. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (org.). *Os desafios da educação no Brasil*. Tradução de Ricardo Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 91-117.

Notas

¹Doutora em Educação (UFU). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM).

²Doutora em História Social (USP). Pós-Doutora em Educação (UNICAMP). Professora permanente do PPGE da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Professora colaboradora do PPGE da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

³Os editais de ingresso nos cursos superiores do IFTM estão disponíveis: IFTM ([2022]).

⁴Sobre a história, a memória e os dados do IFTM, visite o site: www.iftm.edu.br. O *Campus Campina Verde* não foi incluído na pesquisa por não ofertar o ensino médio até o ano de 2022.