



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ALZYSR GONÇALVES DE MELO

**O NOVO ENEM E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DE IGARAPÉ-  
MIRI - PA**

BELÉM  
2016

ALZYZR GONÇALVES DE MELO

**O NOVO ENEM E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DE IGARAPÉ-  
MIRI - PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará - UFPA, linha de pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão.

BELÉM  
2016

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)**

---

M528n Melo, Alzyr Gonçalves de.

O novo ENEM e a prática pedagógica em uma escola de Igarapé-Miri - PA / Alzyr Gonçalves de Melo ; orientação Carlos Jorge Paixão. – Belém, 2016.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016.

1. Ensino médio – Currículos – Igarapé-Miri (PA). 2. Currículos – Avaliação – Igarapé-Miri (PA). 3. Currículos – Mudanças – Igarapé-Miri (PA). 4. Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil). I. Paixão, Carlos Jorge (orient.). II. Título.

CDD 22. ed. – 373.981 115

---

ALZYR GONÇALVES DE MELO

**O NOVO ENEM E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DE IGARAPÉ-  
MIRI - PA**

Avaliada em: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / 2016

---

Prof Dr. Carlos Jorge Paixão (PPGED-UFPA) - orientador

---

Prof. Dr. Manoel Ribeiro de Moraes (UEPA) - avaliador externo

---

Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira (PPGED-UFPA) - avaliador interno

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Sônia Araújo (PPGED-UFPA) - suplente

BELÉM  
2016

## **AGRADECIMENTOS**

A todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para que este trabalho fosse concluído.

Agradeço especialmente à minha família que sempre me incentiva e me apoia a ir mais adiante. Em especial, agradeço à minha mãe Georgina, patrona de honra de toda minha formação.

Agradeço também ao meu orientador Prof. Dr. Carlos Jorge Paixão pela confiança e serenidade no trato com as pessoas.

Agradeço aos meus colegas educadores que colaboraram para este trabalho.

## RESUMO

Este estudo discute a relação entre uma política oficial que se configura como currículo prescrito e as práticas pedagógicas curriculares na escola. A política em questão é o Novo ENEM, uma avaliação em larga escala, que tem assumido um papel indutor de mudanças no currículo de nível médio. Busca analisar as práticas curriculares de professores de uma escola pública de Igarapé-Miri, procurando compreender as implicações que o exame traz para a configuração das mesmas. Com base em discussões de autores do campo do currículo, das políticas de currículo e avaliação e da prática pedagógica (GOODSON 1995, 2013; SACRISTÁN, 2000; PACHECO, 2003, 2005, 2015; SILVA; LOOPES 2013, 2015; HYPOLITO 2013, 2015; VEIGA 1989), procurou-se entender o ENEM como uma política educacional caracterizada por imperativos da globalização e também como aberta a doação de sentidos pelos sujeitos da prática. Para isso foi feito um estudo qualitativo (LUDKE & ANDRÉ, 1986; FLICK, 1994; CHIZZOTTI, 1991) no ambiente escolar, utilizando-se técnicas observação e entrevista semiestruturada com um grupo de educadores da escola. Conclui-se que o ENEM está sim trazendo implicações para a organização escolar, para o currículo e práticas pedagógicas no ensino médio, considerando que se constatou que houve mudanças no processo avaliativo, na metodologia e conseqüentemente instigando uma tendência (ensino por competências) no próprio currículo escolar a partir da massificação do exame, entretanto isso tem ocorrido na escola mais como uma exigência externa, uma vontade de não ficar para trás, por último no ranking, do que uma iniciativa consistente de melhorar o padrão educativo da escola.

**Palavras-chave:** Política de currículo. Avaliação externa. Prática curricular. Ensino Médio. Novo ENEM.

## ABSTRACT

This study discusses the relationship between an official policy that is configured as prescribed curriculum and curriculum pedagogical practices at school. The policy in question is the new ENEM, a large-scale assessment, which has taken an inductor role of changes in the secondary curriculum. Seeks to analyze the curriculum practices of teachers of a public school in Igarapé-Miri, trying to understand the implications that the examination brings to the configuration of the same. Based on discussions in the field of curriculum authors and curriculum policies and assessment and teaching practice (Goodson 1995 2013; SACRISTÁN 2000, PACHECO, 2003, 2005, 2015; SILVA; LOOPES 2013 2015; Hypólito 2013 2015 ; VEIGA 1989), he tried to understand the ESMS as an educational policy characterized by the imperatives of globalization and as open to giving directions by the subjects of practice. For this was done a qualitative study (LUDKE & ANDRÉ, 1986; FLICK, 1994; CHIZZOTTI, 1991) in the school environment, using techniques observation and semi-structured interview with a group of school teachers. We conclude that the ESMS is rather bringing implications for school organization, for curriculum and pedagogical practices in high school, whereas it was found that there were changes in the evaluation process, methodology and thus instigating a tendency (teaching competency) in itself school curriculum from the massification of the exam, however this has occurred at school more as an external demand, a desire not to be outdone, last in the ranking, than a consistent initiative to improve the school's educational standard.

**Keywords:** Curriculum policy. External evaluation. Curricular practice. High school. New ENEM.

.

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 1 – CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	59
QUADRO 2 – DOCUMENTOS PESQUISADOS.....	62
TABELA 1 - RESULTADO DA ESCOLA NO ENEM 2011.....	78
TABELA 2 - AS 10 MÉDIAS MAIS BAIXAS DO ENEM 2011 NO PARÁ.....	78

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BIRD – Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento

CEPAL – Comitê de Estado para América Latina e Caribe

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FMI – Fundo Monetário Internacional

MEC – Ministério da Educação

PPGED – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará

PRC – Projeto de Redesenho Curricular

PROEMI – Programa Ensino Inovador

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação do Pará

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Ciência e Cultura

URE – Unidade Regional de Educação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>2</b>	<b>A REALIDADE CURRICULAR EM UMA PERSPECTIVA PROCESSUAL.....</b>	<b>20</b>
	<b>2.1 O currículo: significados e teorização na contemporaneidade.....</b>	<b>20</b>
	<b>2.2 Aspectos conceituais das políticas de currículo e avaliação...</b>	<b>35</b>
	<b>2.3 Prática pedagógica e currículo.....</b>	<b>49</b>
<b>3</b>	<b>O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>54</b>
	<b>3.1 Abordagem de pesquisa.....</b>	<b>54</b>
	<b>3.2 Lócus da pesquisa.....</b>	<b>57</b>
	<b>3.3 Sujeitos e fontes da pesquisa.....</b>	<b>61</b>
	<b>3.4 Etapas da pesquisa.....</b>	<b>62</b>
<b>4</b>	<b>ENEM: IMPLICAÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA.....</b>	<b>67</b>
	<b>4.1 Ensino Médio e reforma curricular.....</b>	<b>67</b>
	<b>4.2 O ENEM como indutor de reorientação curricular no ensino médio.....</b>	<b>73</b>
	<b>4.3 O Novo ENEM e reorganização do trabalho pedagógico na escola.....</b>	<b>78</b>
	<b>4.4 A prática dos professores a partir do Novo ENEM.....</b>	<b>83</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>87</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>89</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>97</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo discute a relação entre uma política oficial que se configura como prescrição curricular e as práticas pedagógicas cotidianas, é oriundo de interesses e inquietações profissionais sobre as interpretações e implementações de propostas curriculares oficiais no contexto escolar, especialmente no ensino médio. Estes interesses provêm de meu trabalho na rede pública de educação do Pará a partir de 2008, na função de técnico em educação em uma escola do município de Igarapé-Miri. Ingressei em um momento de discussões sobre o currículo do nível médio. Estava sendo divulgada e discutida, pela SEDUC-PA, a proposta de Ensino Médio Integrado (2009), no mesmo ano, o MEC apresentava as Matrizes de Referências do Novo ENEM. Com esses acontecimentos, surgiam e eram debatidas, no meio educacional regional, questões sobre as finalidades do ensino médio.

Efetivamente surgiu uma iniciativa administrativa de reformulação curricular na jurisdição (3ªURE). Procurei então analisar as orientações curriculares oficiais (MEC e SEDUC) e dialogar com a comunidade escolar no sentido de rever a proposta curricular em vigência na instituição e contribuir para o processo. Em 2009, a escola elaborou um relatório do que vinha sendo discutido em seu ambiente. Nesse relatório constavam sugestões que convergiam para as orientações e perspectivas que se apresentavam naquele momento para o ensino médio. A participação nas discussões suscitou meu interesse pelo campo do currículo escolar. Desde então, tenho buscado o envolvimento nos debates sobre a construção do currículo na escola, e esta tem sido uma preocupação básica, na minha função de coordenador pedagógico. Com a oportunidade de cursar o mestrado em educação, na linha de pesquisa educação: currículo, epistemologia e história do PPGED-UFPA, pude potencializar o interesse e conhecimento pela área.

Propostas de mudança e reforma na organização curricular, mesmo que em alguns aspectos tenham se mostrado inócuas, têm servido como pontos de debate e reflexão sobre a prática, aparecendo como referenciais de adequação do ensino em relação a caminhos apontados como solução para determinadas crises e problemas. Políticas educacionais direcionadas para o ensino médio recentemente, de uma forma ou de outra, visam provocar mudanças curriculares. Novo ENEM (2009), Ensino Médio Integrado (2009), Ensino Médio Inovador (2009), são algumas

propostas oficiais que buscam induzir novas formas de organizar e fazer o currículo. Essas políticas ecoam nos contextos escolares e, conforme se percebe no âmbito local, os direcionamentos têm chegado às escolas, provocando movimentos pela busca de adequação das atividades de ensino ao que se propõe. Isso é demonstrado na elaboração dos PRCs do PROEMI, na aplicação de provas padronizadas (simulado) com base nas provas do ENEM, na frequência de intenções de projetos educativos ligados a um ensino contextualizado e trabalho interdisciplinar, como tem sido preconizado nos documentos oficiais.

Nesses movimentos, a forma como essas políticas são recebidas nas práticas pedagógicas, seja através da aceitação das proposições e normatizações das instituições gestoras, seja através da assimilação não intencional ou da recusa e resistência, tem sido objeto de minhas reflexões. Vi a exigência de se analisar como os sujeitos, e especificamente os educadores (professores), se apropriam dessas políticas através da leitura e interpretação de textos e discursos que permeiam os documentos curriculares oficiais direcionados às escolas. A análise de como são operacionalizadas as políticas curriculares, e, de como partindo disso, os sujeitos pensam e constroem suas noções de currículo, permite compreender melhor os seus papéis e atuação no contexto de expressão prática do currículo.

Essa relação entre currículo prescrito e práticas curriculares nas escolas tem sido objeto de diversos estudos no campo do currículo e das políticas educacionais, principalmente a partir do final do século XX, em decorrência de reformas educacionais centralizadas no currículo (PAIVA, FRANGELLA & DIAS, 2006). Na literatura sobre o tema, conforme já foi apontado por várias análises, é possível destacar duas perspectivas que tem sobressaído nos estudos. A primeira aborda a relação política/prática de forma dicotômica e estrutural, centrada nos efeitos das macroestruturas político-econômicas sobre os microcontextos das escolas e práticas, como é o caso de Hypolito (2010); Santos (2011); Ferreira (2011); Porto (2011); Espíndula, Leite e Pereira (2012); Moehleck (2012); Rodrigues (2013); e Schneider & Nardi (2015). Pesquisas nesse sentido, conforme indica Lopes (2011), tem se detido sobre análises dos impactos das políticas nos sistemas e instituições educacionais, assim também como nas críticas desses efeitos para a educação. Ressaltam o papel hegemônico dos discursos oficiais, em detrimento de uma análise

que dê mais ênfase ao sujeito enquanto construtor de sentidos para o que é estabelecido como conhecimento.

Em outra perspectiva estão os estudos voltados para a análise do contexto da prática, estes buscam esclarecer a conexão entre as macroestruturas e os microcontextos, enfatizando as micropolíticas na escola e considerando a atuação individual como parte decisiva no processo. Esta perspectiva tem mais expressão nas pesquisas de Lopes & López (2010); Reis (2010, 2011); Vargas (2012); Dantas (2012); Ribeiro (2012). Tais estudos, ainda incipientes, têm maior discussão sobre as realidades educacionais do sudeste brasileiro.

A prática pedagógica concernente ao currículo não pode ser entendida por um viés reducionista, um simples seguir das orientações oficiais ou ação “pura”, deslocada de influências estruturais. É resultado de dinâmica complexa, de hegemonização, de disputa, tradução, reinterpretação, mediação etc. É, de acordo com Chades (2012, p. 82),

um processo complexo de atuação de sujeitos políticos na interpretação da política, ou seja, a prática constitui-se de muito mais do que a soma de definições legais, ela expressa um conjunto de expectativas sobre a política, nos quais acordos e ajustes fazem-se necessários.

Nesse sentido, política e prática não se opõem ou se apartam, constituem um processo intrincado, relevante do desenvolvimento de currículos.

Com esse entendimento, tenho notado que há poucos estudos que liguem essas questões à realidade do ensino médio na região e que busquem explorar mais a atuação dos sujeitos no contexto de disseminação das atuais políticas de reorientação curricular no ensino médio. Com isso sendo debatido no meio educacional, sua exploração é de grande relevância, na medida em que novas formas de relação política, econômica e social são engendradas na dinâmica global e tem seus pressupostos representados no âmbito institucional, em iniciativas de reestruturação curricular presentes nas políticas educacionais brasileiras. Procurando acrescentar, este trabalho busca entender não só o engendramento e a hegemonia do que está presente nas políticas que impactam no currículo, mas como estas são percebidas, (re) significadas, e recontextualizadas em última instância, nas práticas pedagógicas singulares dos professores no contexto de ação educativa na escola.

Concordo com Lopes (2011, p. 233) que ressalta que “com esse enfoque específico, as políticas curriculares ainda não tem sido destacadamente investigadas.” O foco não está diretamente na política (oficial), embora o entendimento desta seja impreterível. Busco ampliar esse debate, ressaltando que não faço especificamente uma análise de validade de políticas educacionais para o ensino médio, nem falo somente sobre seus resultados imediatos na realidade, mas procuro entender melhor como os sujeitos, para os quais elas são direcionadas, no caso os professores, interagem com as mesmas nas práticas, mediados por condições intrínsecas às suas realidades.

Dentre as diversas políticas educacionais direcionadas ao currículo do ensino médio, foi escolhido para a análise dessa relação o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), vislumbrado em decorrência de sua frequência no ambiente escolar, assim como pela sua proximidade temporal de implementação, o que permite entender melhor sua relação com o currículo. O ENEM tem representado considerável força de uma tão pretendida reforma do ensino médio e vem ganhando notoriedade no ambiente escolar como reorientador de práticas. Assim, tem se configurado como uma política de currículo, na medida em que isso está também expresso nas pretensões oficiais (BRASIL, 2009) e é constatado nos movimentos provocados na organização curricular das escolas. É a expressão dessa política nas práticas que me interessa. Na direção do que se identifica nos estudos de Alves (2013), Melão (2015), Maceno (2015), o ENEM é entendido aqui, como política de currículo com influência nas práticas escolares. Sem deixar de considerar que este também é avaliação, a análise se dá partir dos estudos da dimensão político-prática do currículo.

Através deste trabalho, fomenta-se a discussão sobre a conexão das políticas de reorientação curricular com a prática pedagógica/curricular no ensino médio. Em um momento que este nível de ensino se encontra constantemente em foco nas discussões sobre a educação básica, no Pará e no Brasil, falar sobre essa temática sob a perspectiva em questão significa dar importante contribuição para a reflexão e avaliação das práticas curriculares prementes em nossas escolas. Além de valorizar o papel da escola e seus agentes, para que estes possam se perceber como produtores de sentido para as políticas curriculares. E, efetivamente, permite entender como acontece a constituição e dinamização do conhecimento no contexto

escolar, enfatizando a prática curricular dos sujeitos desse contexto, também como criação de currículo e de política curricular, ampliando a noção de que também se cria currículo na escola.

É importante destacar que desde que a educação foi reorganizada para atender as demandas da complexidade econômica, política, social e cultural do mundo contemporâneo, o campo curricular têm merecido progressiva atenção por parte do Estado. As pretensões oficiais de se estruturar um currículo unitário a nível nacional têm se voltado para a criação mecanismos institucionais que busquem definir uma organização curricular padronizada, válida para determinada conjuntura.

Essas pretensões têm se tornado mais evidentes na atualidade, impulsionadas por transformações nas relações entre Estado e sociedade. O Estado vai, paulatinamente, deixando o papel de provedor para, através de sutis mecanismos, se tornar regulador (BALL apud HYPOLITO, 2012). O processo de reordenação de relações produtivas em escala global, abalizado pela globalização e pela disseminação de um modelo político-econômico de cunho neoliberal, provocou mudanças em outras esferas da vida social, impactando nas políticas direcionadas à educação com destaque na área do currículo. Mesmo com o andamento das chamadas políticas descentralizadas, o Estado passa a exercer um controle mais forte sobre o currículo escolar. Chades (2012) ressalta que as novas formas de conceber e organizar os currículos da educação básica são influenciadas por esse movimento global de reordenação de relações políticas, econômicas e sociais. Nesse quadro o Estado regulador caracteriza-se por imprimir, na educação, certos padrões estandartizados<sup>1</sup> de desempenho, pela parceria público-privada, o currículo padronizado e regulado por mecanismos de avaliação em larga escala, formas de responsabilização da escola e dos educadores sobre os resultados e gestão descentralizada.

Os princípios oriundos dessas transformações são concebidos em macro políticas firmadas a partir de arranjos multilaterais, direcionados por demandas econômicas, sob a influência de agências internacionais como a CEPAL, o FMI, o BIRD, a UNESCO, entre outras (HYPOLITO, 2012; MINHOTO, 2011). A definição do

---

<sup>1</sup> Schneider & Nardi (2014) definem a estandartização como o estabelecimento de padrões a serem alcançados na educação.

currículo a partir de exigências do mundo produtivo provoca um esforço de legitimação de novos modelos aplicados a área educacional.

Nesse contexto de difusão das políticas neoliberais, nas duas últimas décadas do século XX, o currículo assume destaque nas reformas educacionais efetivadas em vários países que buscaram adaptar a educação às tendências mundiais. Esse é o caso, por exemplo, da Inglaterra, Espanha, Argentina e Brasil (LOPES, 2006). Nesse processo são notórias as influências de discursos e agentes emblemáticos da globalização econômica e do neoliberalismo. Por consequência, as políticas curriculares, tem se apresentado como estratégias de desenvolvimento e adaptação a paradigmas e contextos específicos (tendências do mundo globalizado, reorganização produtiva global, modelos pós-fordistas de produção, indivíduo polivalente e autônomo etc.).

No Brasil, as políticas curriculares têm assumido destaque nas reformas educacionais das últimas décadas. Nos anos de 1990, houve um recrudescimento dos movimentos e proposições concernentes ao currículo, tanto por parte dos governos, quanto por parte de grupos e organismos desvinculados do Estado. No âmbito das políticas públicas educacionais para a educação básica, isso se evidencia, pela elaboração e divulgação de documentos curriculares orientadores: parâmetros curriculares, diretrizes curriculares, matrizes curriculares, um série de normatizações e orientações sobre programas e propostas curriculares, em diferentes instâncias administrativas. Nesses documentos percebe-se a consonância das políticas curriculares brasileiras para com as exigências de tendências e modelos internacionais de organização curricular guiados pelos imperativos da globalização.

No nível médio de ensino, as discussões e proposições sobre a reformulação curricular se exacerbaram a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 1998. Efetivamente as instâncias político-governamentais federal e estaduais têm produzido diversos documentos curriculares com as orientações a serem seguidas na prática. Na esfera federal, alguns são: os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000); Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002); Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006); Matriz de

Referência do Novo ENEM (2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012); e, Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (2009/2013). No âmbito do estado do Pará, são: Proposta Curricular para Conteúdos Programáticos (2003); Documento Base do Ensino Médio Integrado no Pará (2008); e, Guia Básico para Elaboração do Plano de Redesenho Curricular – ProEMI-JF (2014).

Alguns desses documentos são oriundos de conjunturas políticas e momentos históricos diferentes, assim como sua ressonância nas realidades educativas não se equipara, entretanto, apresentam conformidade com os princípios da reformulação curricular incipiente na LDB/96 e nas DCNEM/98 e seguem o pressuposto de superar o “ensino descontextualizado, compartimentado, e baseado no acúmulo de informações” (BRASIL, 2000, p. 05). Os documentos curriculares oficiais convergem em relação a alguns princípios orientadores, bem característicos do contexto das reformas. Assim, esses documentos, geralmente tem se apresentado como instigadores de um ensino mais adequado às demandas contemporâneas de formação humana, em contraposição a um ensino distanciado da realidade e ultrapassado. Conjuntamente, seus textos são permeados por alguns conceitos reestruturadores: interdisciplinaridade, contextualização, flexibilização, diversidade, competências e habilidades.

O modelo de “currículo por competências” que marca as políticas curriculares do fim do século XX e início do XXI é centralizado no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para viver no mundo globalizado. Procura-se, formar um sujeito autônomo, com aprendizagem flexível e adaptável às mudanças. Este modelo tem sido apresentado como melhor em relação ao que vigorava (disciplinar, conteudista), adequado ao mundo contemporâneo, por isso as políticas são representativas de tentativas de reforma curricular no ensino médio.

Concomitantemente às políticas curriculares, tem sido fomentados sistemas de avaliação em larga escala (Prova Brasil, SAEB, ENEM). Estas também impactam sobre o currículo, servindo como referencial para se obter determinados resultados. Avaliações em larga escala funcionam como mecanismo de regulação e orientação de currículos, aumentando o direcionamento e controle sobre as práticas.

A partir de 2009 o Exame Nacional do Ensino Médio foi reformulado, se tornando mais complexo e abrangente, passando a ser chamado de Novo ENEM. Uma das intenções do MEC era fomentar a indução de mudanças curriculares no ensino médio (BRASIL, 2009). Através de consistentes mecanismos, o ministério consolidou as bases para um exame que ultrapassava os limites de uma verificação de rendimento. ENEM passou a significar prova, acesso, avaliação, mas também, conteúdo, grade curricular (matriz de referência). O amplo alcance da política e a veiculação na mídia instigaram um esforço nas escolas e instâncias gestoras. Dada a natureza de organização de seu conteúdo e as orientações posteriores, o ENEM passou a ser configurar como um elemento de reforma e remodelação do currículo do ensino médio.

O ENEM, tem se apresentado recentemente, como um potente indutor da reformulação curricular do ensino médio (Lopes 2011, Minhoto 2009). Extrapola seu caráter avaliativo, pois embora seja exame, aplicado em provas, apresenta uma matriz curricular que tem servido como forte referência para as escolas organizarem seus processos de ensino. Criada a possibilidade de servir como meio de ingresso no nível superior, provoca a busca por eficiência nos resultados da prova. Por isso é um elemento de reorientação, indução de mudança curricular. Nesse sentido o ENEM tem indicado o que conta como currículo e como avaliação. Esta avaliação com foco em competências definidas em uma matriz curricular, é aplicada em provas que exigem conhecimento contextualizado e interpretação interdisciplinar, procurando se sobrepor ao currículo de conteúdos, de caráter disciplinar e descontextualizado. O ENEM, portanto, coaduna os princípios da reformulação de currículo principados na LDB/96 e nas DCNEM/98 e detalhados nos PCNEM e OCNEM, contemplando solidamente os fundamentos do paradigma curricular das “competências e habilidades”.

O ENEM, como expressa a sua matriz, representa de forma mais lapidada a tendência de substituir alguns conceitos e referências presentes na escola – como os de transmissão de conhecimentos e conteúdos –, se mostra como um instrumento que auxilia a nortear parte do que escola – e seus professores e alunos – deve fazer para que seja assegurado o desenvolvimento das novas competências e habilidades requeridas pela sociedade contemporânea [...] (MINHOTO, 2009, p.35)

Desse modo o ENEM visa orientar/direcionar a prática pedagógica com base em um projeto educativo. Pressupõe-se que pelo fato do exame avaliar competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no ensino médio, sua matriz curricular sirva como documento orientador da prática pedagógica nas escolas. Sendo prescrição, é também modelo idealizado e busca centralizar e padronizar a estrutura curricular sob a égide governamental de uma instituição (MEC).

As prescrições curriculares são marcadas por influências e interferências político-ideológicas que perpassam as pretensões oficiais. Entretanto, é preciso considerar que a dinâmica que permeia a relação entre o currículo prescrito e o currículo implementado é complexa e expressa tanto às determinações conjunturais estabelecidas nas macroestruturas políticas e institucionais, quanto a atuação individual, nos microcontextos. Considerando que essa relação é também expressa em práticas que são construídas por educadores e estudantes no ambiente escolar e no âmbito da sala de aula, compreende-se que aquilo que é cobrado em um exame como o ENEM, é currículo e está sujeito à esta dinâmica.

[...] as relações de poder no currículo ocorrem de forma oblíqua e contingente, em que sua política se caracteriza por ser uma produção de múltiplos contextos que se interpenetram e nos quais múltiplos sentidos se constituem por hibridização de discursos e textos. (BOWE et al., 1992; BALL, 1994 apud LOPES, 2010)

É o reconhecimento da prática como espaço de criação. Assim, entende-se que a produção e implementação de políticas curriculares não estão restritas aos mecanismos do Estado, não são determinações absolutas de um poder econômico e político-ideológico. Fazem parte de um processo que envolve múltiplas determinações de diferentes sujeitos em diversos contextos, entre os quais está a escola e seus agentes. A modelação curricular no contexto da prática sofre influência de outros fatores além de elementos estruturais (político, ideológico-econômico), devem ser, também considerados, a influência de relações micropolíticas e culturais que perpassam na escola. Portanto, vislumbra-se o político não como algo que está só na relação entre instâncias institucionais (governamentais) e escola (educadores), o político também está no ambiente escolar, nas relações do cotidiano.

Essa discussão expressa a complexidade da relação produção/implementação curricular, evidenciando que a interação entre o que se propõe e o que se faz é dialética, pois, se por um lado, os discursos que compõem as políticas curriculares são hegemônicos e indutores, por suas vezes, os sujeitos que o concebem na prática podem reinterpretá-los singularmente. A prática pedagógica desenvolvida por educadores no dia a dia é condicionada diretamente por essa relação. Com esses esclarecimentos se vem refletir sobre a influência que o ENEM está a desempenhar no fazer pedagógico dentro da escola.

O ensino médio no município de Igarapé-Miri - Pa tem refletido os movimentos e mudanças oriundos de políticas educacionais das últimas décadas. O ensino médio regular da rede estadual pública de educação em Igarapé-Miri foi reestruturado a partir de 1999-2000 para atender as mudanças determinadas na legislação. As escolas que ofertavam essa modalidade procuraram se adaptar, trazendo ao conhecimento de seus profissionais as orientações de mudanças na estrutura curricular e nas rotinas de atividades. Passou-se a vislumbrar, a partir disso, nas práticas educativas, tentativas de emparelhar o os princípios curriculares com o que se propõe nos documentos oficiais, conforme se verifica com as adequações avaliativas e curriculares. Os professores tem tomado conhecimento e participado de debates e discussões sobre o currículo escolar, e com o ENEM substituindo os vestibulares, são exigidas modificações nas práticas pedagógicas seja da escola como um todo, seja individualmente.

É essa relação, de contato dos sujeitos com as orientações curriculares oficiais, expressas em documentos prescritivos e as práticas resultantes, no atual momento do ensino médio, que constitui o objeto de estudo deste trabalho. O currículo prescrito oficial é recontextualizado nas práticas de desenvolvimento curricular da escola. Em uma escola do ensino médio de Igarapé-Miri, escolhida para o estudo, o ENEM vem assumindo destaque como elemento de instigação de mudanças de práticas. Isso levou-me a questionar essa relação no ambiente escolar. E considerando as movimentações que o ENEM, principalmente a partir de 2009, provocou na organização escolar na referida escola, coloco como indagação central a seguinte questão: quais as implicações do Novo ENEM, enquanto política de reorientação curricular, para as práticas pedagógicas de professores de uma escola pública de Igarapé-Miri – Pa?

O ENEM é entendido além de sua função avaliativa, em sua relação direta com o currículo do nível médio, como política de indução de reformulação curricular em âmbito nacional, que é concebido e aplicado na intenção de estabelecer um currículo padronizado, assim como bem sendo atingido por sua expressão política. Com base nessa perspectiva defende-se que o ENEM tem repercutido nas práticas pedagógicas de professores. Parte-se da hipótese que as políticas curriculares direcionadas à escola através dos documentos curriculares oficiais são ressignificadas a partir de diferentes leituras desses documentos, e que os sujeitos (professores), através das ressignificações, também vivenciam e produzem relações de poder, tentativas de hegemonização, disputas em torno dos de construção de significados sobre o currículo escolar.

O objetivo geral é analisar as práticas curriculares de professores de uma escola pública de Igarapé-Miri, buscando compreender as implicações do Novo ENEM, enquanto elemento indutor de mudanças no currículo do Ensino Médio, para a configuração das mesmas. Para isso se buscará: identificar os entendimentos e concepções dos educadores sobre o significado do Novo ENEM para o currículo na escola; buscar nas práticas pedagógicas dos professores evidências de articulações e utilizações das orientações curriculares das Matrizes de Referência do Novo ENEM; e determinar os fatores de ordem institucional e pessoal que influenciam na utilização das orientações curriculares oficiais do Novo ENEM pelos professores.

Para analisar as práticas pedagógicas o estudo se guiou por uma abordagem qualitativa, com base na observação, nos documentos, e na entrevista. Na análise documental foram considerados os documentos: documentos oficiais do Novo ENEM; avaliações padronizadas da escola; planos de ensino dos professores. O período estudado foi o ano de 2011 a 2015.

O trabalho está estruturado em três capítulos, no primeiro é abordada a teorização e perspectiva sobre currículo, política e prática. No segundo, a discussão é sobre os resultados procurando se evidenciar os achados através de discussão da pesquisa documental e empírica.

## **2 A REALIDADE CURRICULAR EM UMA PERSPECTIVA PROCESSUAL**

O currículo enquanto campo especializado e elemento de atenção de teorizações, políticas e práticas educacionais, possui múltiplas dimensões e áreas que se tematizam em decorrência de sua relação com os contextos político, econômico, social, cultural, intelectual, historicamente localizados. A dinâmica que as discussões curriculares vêm ganhando nas últimas décadas demanda uma compreensão dos significados do currículo escolar e seus desdobramentos dentro da história intelectual do campo. Isto está relacionado ao modo como as políticas educacionais se conectam com as práticas escolares. Sendo o Novo ENEM discutido como um elemento de indução de mudanças no currículo escolar, pretende-se neste capítulo apresentar e discutir alguns pressupostos teóricos para compreensão do objeto de análise deste estudo. Primeiramente é feita uma discussão geral sobre as atuais perspectivas curriculares destacando as bases teóricas em que se pode pensar o currículo enquanto campo teórico-prático considerando o ecletismo teórico. Em seguida, explicitam-se os principais conceitos e linhas teóricas usados na compreensão da relação da dimensão política do currículo e a prática pedagógica concernente.

### **2.1 Currículo: significados e teorização na contemporaneidade**

Dada a pluralidade de perspectivas e abordagens, a discussão sobre o currículo escolar tem se caracterizado pela complexidade teórica no âmbito dos seus estudos na atualidade. Nas teorizações e estudos contemporâneos do campo, não deixam de aparecer questões que provocam debates instigantes sobre a significação do termo, a sua construção epistemológica e as finalidades teórico-práticas que este tem assumido desde que se passou a vislumbrar tais questões. A ideia de currículo, mesmo estando em nossa tradição educacional, relacionada usualmente a organização e seleção do conhecimento trabalhado na escola, não é consenso em relação a uma série de questões teóricas e implicações práticas, para as mais diversas vertentes de estudo que constituem o campo. É crescente o reconhecimento de que não há uma definição conceitual e, certamente, uma perspectiva de análise única para “enquadrar” um objeto denominado currículo.

O vocábulo currículo, dentro da área educacional, tem assumido variadas conotações históricas. Goodson (1995), Pacheco (2005), Malta (2013), Silva (2011), Lopes (2011) constataam que em momentos e contextos diversos o currículo tem sido definido por visões e compreensões singulares, mas que mesmo enfatizando aspectos distintos de um objeto e de uma prática, confirmam a relação entre conhecimento e formação humana propiciada pelos processos de escolarização.

Os apontamentos da história do currículo, conforme evidenciados por Goodson (1995), indicam que o termo, tal como é entendido e utilizado nas políticas e nas práticas educacionais, é recente, pouco mais de um século, porém há muito tempo, na educação, aquilo que designa já está estabelecido. Se pensarmos o currículo como intenção e corpo de conhecimento, seleção de saberes/conteúdos e experiências, ordenamento de tempo e espaço, concluiremos que sua presença é mais remota do que se deduz. A compreensão de formação humana da *Paidéia*, na Grécia Antiga, não se configurava como uma intenção de currículo? O *Trivium* e o *Quadrivium* da Idade Média não podem ser definidos como formas de organização curricular?

Uma das primeiras menções ao uso de currículo relacionando-o à organização do conhecimento e ensino institucionalizado ocorre na universidade de Glasgow (Escócia) no século XVII, (HAMILTON apud GOODSON, 1995, p. 32). O currículo se referia ao curso em toda sua duração pelo qual os estudantes passariam e o sentido atribuído era o de ordenação e controle do ensino. Ainda de acordo com Goodson (idem, p. 35), conforme a o Estado assumia a empreitada da escolarização e esta se consolidava na sociedade britânica, o currículo passaria ser sinônimo de disciplina (matéria escolar).

Entretanto, o currículo enquanto campo político-administrativo e como objeto de discussão teórica específica tem sua emergência relacionada à institucionalização da educação de massas no início do século XX nos Estados Unidos. Foi no contexto de industrialização, urbanização e migração, que caracterizaram as transformações da sociedade estadunidense nesse período, que o currículo se corporificou como área da educação escolar e do pensamento educacional (SILVA, 2011). A partir daí se impulsionaram as teorizações e estudos curriculares. Pacheco (2005) diz que os trabalhos de Dewey, Bobbit, Charters,

Herrick e Tyler, na primeira metade do século XX, começaram a dar “cidadania epistemológica” ao currículo, isto é, visibilidade e repercussão dentro dos estudos educacionais, estabelecendo-o como campo especializado.

Neste primeiro momento, como mencionado por Silva (2011), as concepções dos estadunidenses Franklin Bobbit e Ralph Tyler, expostas em *The Curriculum* (1918) e *Princípios Básicos de Ensino e Currículo* (1949) respectivamente, embora não sendo as únicas, sobressaem na área do currículo e seus princípios se tornam muito influentes no pensamento curricular e práticas pedagógicas de muitas instituições educativas, em diversos países. A tendência, representada principalmente por Bobbit e Tyler, resguardada suas diferenças internas, tem sido caracterizada como uma perspectiva de cunho racionalista-científica e técnica-burocrática, com destaque para uma visão eficientista da escola e educação (LOPES, 2011). A base desse pensamento estava no modelo de administração científica de Taylor e na psicologia behaviorista, e de uma maneira geral, a ênfase das discussões recaía sobre o planejamento, o alcance de objetivos elaborados previamente e o controle burocrático-administrativo do currículo.

Nesse sentido o currículo é entendido substancialmente como um plano, um conjunto de diretrizes e conteúdos, enfatizando a prescrição e a formalização, materializado fundamentalmente no currículo oficial. Como consequência, marcava-se assim uma separação entre elaboração e a implementação de planos. A construção dos modelos curriculares passou a ser encarada como função dos técnicos e especialistas, numa fase de produção, enquanto que aos professores caberia receber e aplicar os programas.

No contexto da racionalidade científica o currículo esteve ligado a uma concepção técnica e pretensamente neutra que não atentava para as implicações políticas e sociais do conhecimento veiculado na escola. Para essa perspectiva teórica, o currículo significava o conjunto de procedimentos e conteúdos a serem ensinados com a finalidade de preparar o aluno para a vida social adulta, buscava-se organizá-lo da forma mais eficiente possível, para atingir satisfatoriamente os objetivos. O conhecimento era tido como uma construção objetiva representada nas matérias/disciplinas científicas, e, portanto a preocupação maior estava em definir a

melhor forma de transmiti-lo. Pressupunha-se que era necessário ensinar o professor como fazer.

A tendência da racionalidade científica não perdurou absoluta, Silva (2011) destaca que a partir dos anos de 1960 essa perspectiva é contestada por diversas abordagens teóricas relacionadas diretamente ao campo do currículo, como o movimento de reconceptualização (EUA) e a Nova Sociologia da Educação (Inglaterra), e por outras discussões que acabaram impactando no campo, como a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (Brasil), as críticas filosóficas e sociológicas de Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudet e Establet (França), Bowles e Gintis (EUA).

O que se seguiu a isso, no que veio a ser conhecido como perspectiva crítica de currículo, com estudos de base principalmente marxista e fenomenológicas foi o deslocamento da questão do *como* se deve ensinar para o *por que* se ensinar. O foco sai dos instrumentais técnicos de desenvolvimento de currículos eficientes, para as relações de poder e controle que o currículo exerce no meio social (SILVA, 2011). O significado de currículo, portanto, é ampliado, indo além das prescrições vistas como neutras política e socialmente para ser entendido como mecanismo de dominação com forte conotação político-ideológica. Procurava-se instigar o professor a pensar e refletir sobre o currículo sedimentado nas políticas oficiais e práticas cotidianas.

Assim se torna significativo o entendimento da influência social na construção e representação simbólica do conceito. O currículo não é apenas um instrumento de eficácia educacional, mas é um mecanismo institucional de caráter histórico e social, imbuído de valores e princípios que representam uma determinada conjuntura e a visão de mundo de determinado (s) grupo (s) social (is).

Nos movimentos mais recentes da teorização curricular, intensificados a partir da década de 1990 em países como Inglaterra, EUA e Brasil, ganham destaque inovadoras compreensões sobre o currículo, com uma crescente complexidade teórica (NASCIMENTO et al, 2013). Essas compreensões perscrutam aspectos e temas até então não vislumbrados, evidenciam-se questões de gênero, raça, diferença, entre outros. As perspectivas que se seguiram e, em alguns casos, se

opuseram aos estudos críticos, têm como bases as teorias que questionam os pressupostos de razão, da ciência, do saber científico-filosófico que tem alicerçado toda teorização social na contemporaneidade.

Desse modo questionam a própria compreensão de currículo enquanto mecanismo de construção social e dominação ressaltada pelos estudos críticos. Sem negar a existência de dominação social, se contrapõem as grandes narrativas e a filosofia do sujeito que se encontram presentes nos pressupostos teóricos dos estudos críticos. Não fomentam mais discussões centradas nas relações de poder e dominação entre classes sociais do capitalismo, mas localizam o currículo dentro de uma trama discursiva de representações sociais, onde são focadas relações entre grupos e sujeitos particulares e a construção da subjetividade.

As perspectivas “pós” não fixam um significado determinante ao currículo, ao contrário, atribuem contingencialidade e provisoriedade as mais diversas definições, entendendo-os como uma representação discursiva, que assim como outros conceitos, não têm uma correspondência “verdadeira” com o real, mas antes, são uma criação das próprias teorizações que em determinado contexto, hegemonomizam o discurso curricular, tornando “real” suas concepções (LOPES, 2011). Assim, a própria ideia de busca por um sentido final ao currículo é questionada.

Com esta exposição procurou-se demonstrar os significados atribuídos ao currículo escolar por influência das teorizações do campo. Considerando a dinâmica característica das discussões sobre o tema, não se pretende dar relevância a uma sequência temporal linear, enfatizando oposições e desacordos desses significados, mas considera-se preciso pensá-los como múltiplas dimensões de um mesmo objeto. A maneira como se expôs visa apenas facilitar a compreensão com base nos movimentos que a teorização curricular vem apresentando.

Nota-se que o currículo enquanto objeto de teorização tem sido marcado por um conjunto de sentidos e significados que o caracterizam como múltiplo na abrangência dos seus estudos. Significados que estão ligados a concepções filosóficas, científicas, sócio-políticas, determinando e sendo determinados por fatores de ordem econômica, social e cultural, expressos não só em teorizações, mas também em políticas e práticas que se concretizam em contextos específicos.

Sendo múltiplo, o currículo se apresenta também como elemento processual, complexo, multifacetado que reflete as transformações sociais e educacionais.

Pacheco (2005) defende que não há uma definição única e, talvez nunca haja para o currículo escolar. O currículo não tem um significado unívoco, que possa ser definido fora do contexto e da conjuntura social na qual determinada compreensão e atribuição do conhecimento escolar assume um sentido. Com essa orientação parece ser uma tarefa extemporânea buscar fixar uma definição, um conceito “correto” ou mais “atual” para o currículo escolar, mas é fecundo procurar pensá-lo nessa diversidade, resguardando o que cada perspectiva tem de enriquecedor para a teorização deste objeto.

Todavia, o que não se pode negar é que o currículo está intrinsecamente relacionado ao conhecimento e as suas finalidades na educação escolar, configurando-se como intenção, projeto, teoria, reflexão e também como prática, ação, aplicação, reação. Conforme as demandas educacionais, as aspirações intelectuais e as teorizações vão mudando, o currículo vai sendo definido em função destes elementos. Sendo o currículo um campo tão contestado, é patente que os estudos que o tem como objeto sigam linhas de pensamento diversificadas.

Como já foi colocado, os estudos curriculares, em sua trajetória, vêm apresentando um ecletismo considerável de perspectivas teórico-metodológicas (PACHECO, 2011; LOPES, 2011; NASCIMENTO *et al*, 2013; REZENDE, 2014). São referenciais que vão desde a psicologia behaviorista, a sociologia crítica, passando pelos estudos culturais até a filosofia da diferença. As teorizações sobre o currículo estão ligadas ao contexto educacional e social e as concepções de educação, a opções políticas, as próprias disputas entre grupos intelectuais que buscam hegemonizar sentidos e discursos na área. As mudanças de perspectivas e a incorporação de novos enfoques teórico-conceituais demonstram o incremento das discussões e o alargamento do campo. Efetivamente as implicações práticas de teorizações, visível principalmente nos projetos de políticas e práticas curriculares nas últimas décadas, expõe visivelmente esse fenômeno.

Assim como o próprio conceito, não há uma teoria geral aceita para explicar o currículo, podemos falar em perspectivas, abordagens, tendências, linhas de

pensamento etc. “Qualquer teorização não representa mais do que um caminho” (PACHECO 2005, p. 83). A forma e os critérios de como o pensamento curricular é dividido, classificado, categorizado também não é unânime. Diferentes autores classificam essas teorias de acordo com critérios estabelecidos a partir dos pressupostos teóricos que os embasam. Por exemplo:

Goodson (1995): perspectiva tecnocrática e perspectiva libertadora-estimuladora; Pacheco (2005): perspectiva técnica/instrução e perspectiva prático-emancipatória/crítica; Sacristán (2000): perspectiva ligada às exigências acadêmicas, àquela em que o currículo é visto como base de experiências, a perspectiva eficientista e a do o currículo enquanto configurador de prática; e Silva (2011): teoria tradicional, teoria crítica e teoria pós-crítica.

Nesse quadro, a classificação em teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, assim como estabelecido por Silva (2011) tem merecido destaque em grande parte dos estudos relativos ao tema no Brasil, de acordo com Lopes (2013). Mesmo a perspectiva tradicional de currículo, marcada pela compreensão racionalista, estando presente em políticas e práticas escolares, o debate acadêmico preponderante, hoje, se faz entre as perspectivas críticas e pós-críticas. Observa-se na literatura (PACHECO 2009, 2013; LOPES 2013; NASCIMENTO et al 2015; REZENDE, SILVA & LÉLIS 2014) uma plausível presença das discussões relativas às perspectivas críticas e pós-críticas, enfatizando suas oposições, discrepâncias ou interações. Ressalta-se, porém, que tanto as teorias críticas quanto as pós-críticas, não se constituem em corpo teórico único, são caracterizadas atualmente por posturas flexíveis, tanto de suas bases disciplinares como de seus pressupostos teórico-metodológicos.

As teorias curriculares críticas, em suas expressões mais conhecidas, tem sua fundamentação teórica nos construtos científico-filosóficos do marxismo (materialismo histórico-dialético) e no pensamento de autores da Escola de Frankfurt (Teoria Social Crítica). Essas teorias seguem o paradigma estruturalista de pensar a realidade, pressupõem que a sociedade pode ser entendida e explicada a partir da análise de suas estruturas econômicas e sociais. Seus pressupostos estão caracterizados pelas ideias de emancipação do sujeito, libertação da consciência e de transformação e igualdade social. Nas perspectivas críticas, o conhecimento é

entendido como elemento oriundo de uma relação dialética da interação sujeito-objeto, não se pensa o objeto como elemento separado da consciência, em uma dualidade, com existência independente, mas como construído também por esta consciência. As categorias de análise centram-se basicamente em: classes sociais, ideologia, luta de classes, poder, conscientização, emancipação, libertação, resistência (SILVA, 2011).

Nas pesquisas orientadas pelas teorias críticas, atribui-se uma relevância às manifestações práticas do currículo. Procura-se entender o currículo em sua conexão concreta de pensamento e ação, nas ações da realidade. Dentro desses referenciais podem-se colocar autores como Sacristán (2000); Goodson (1995); Pacheco (2005; 2009), Apple (2010).

É nesta base que as teorias críticas pretendem fomentar a luta contra as ideologias que camuflam as injustiças e desigualdades nas sociedades capitalistas através do currículo escolar tradicional. O currículo crítico conjuga elementos que buscam construir um ensino emancipador, um conhecimento legitimador de equidade social e um sujeito participante. Através do currículo é possível conscientizar os estudantes sobre as desigualdades sociais da sociedade e instigá-los a modificá-las. Nesse sentido Pacheco (2013) defende que a teoria crítica tem “o papel de transformar a realidade social e de desocultar os mecanismos da sua reprodução” (p. 10).

Assim, julga-se possível chegar a verdade do conhecimento, a um currículo livre de dominação do poder exercido pelas camadas dominantes. Portanto, o currículo crítico é o conhecimento verdadeiro, redentor, desejado para uma sociedade melhor, para a construção de uma identidade social, coletiva, condizente com os ideais de justiça social.

As teorias denominadas pós-críticas abrangem, sobre esse rótulo, uma série de tendências: pós-estruturalismo, pós-modernismo, estudos culturais, estudos feministas, entre outros, utilizam referenciais teórico-analíticos que as distinguem das teorias críticas. São estudos inspirados em referenciais teóricos fora das vertentes marxistas ou fenomenológicas, com base em novas abordagens sociais do campo da cultura, da filosofia, da sociologia, da linguística, como por exemplo, a

Filosofia da Diferença, o multiculturalismo e as ideias de Foucault, os estudos *queer* (SILVA, 2011).

Alguns pressupostos se afastam nitidamente do pensamento crítico, como Lopes (2002), que aponta algumas rupturas: no caso do pós-estruturalismo, a análise não se limita a questões econômicas, amplia o debate para gênero, raça, poder, e a crítica às ideias de razão, ciência e progresso; não há um fim ou um projeto de educação libertador e emancipador; a ideologia (na perspectiva marxista) não é considerada, pois não há discursos falsos ou verdadeiros sobre a realidade e sim “diversos discursos constituintes de regimes de verdades” (p. 23); o sujeito centrado e unitário da razão não existe e não interessa libertá-lo, a subjetividade e a consciência são fragmentadas, descentradas.

Entretanto, essa mesma autora alerta que:

Ser “pós” algum movimento ou escola de pensamento (estruturalismo, colonialismo, modernismo, fundacionalismo, marxismo) implica problematizar esse mesmo movimento ou escola de pensamento, questionar as suas bases, as suas condições de possibilidade e de impossibilidade. Não é um avanço linear, não é uma evolução ou uma superação a supor que os traços do movimento ou da escola de pensamento questionados são apagados. (LOPES, 2013, p. 11)

Corazza (2001) ao evidenciar o caráter de construção da verdade nas pesquisas curriculares de orientação pós-crítica, defende que “a pesquisa pós-crítica elabora saberes, que por mais operativo que sejam não deixam de ser criações, experimentações.” (p. 18). Assim reconhece o caráter instável do conhecimento que não se pretende sedimentar como verdadeiro.

Dessa forma, as teorias pós-críticas não apresentam um projeto de currículo, uma aspiração social universal de formação humana com base em seus princípios. Centram mais a análise nos questionamentos de verdades construídas no e pelo currículo do que em construção de um modelo curricular definitivo.

Para Pacheco (2013) as perspectivas críticas e pós-críticas tem sido relacionadas nas discussões curriculares prementemente em suas dicotomia e restrição paradigmática. Percebe-se que são delimitadas marcações, estabelecidas críticas de cunho epistemológico e político entre essas duas correntes de pensamento. Além disso, o que se pretende colocar é que não se pode fechar a

compreensão a uma perspectiva e desqualificar a outra, considerando a complexidade das questões educacionais na atualidade.

A existência de diversas teorias curriculares – inclusive contraditórias – não é um fato que diminua a importância dos estudos curriculares, nem tampouco que coloque a necessidade de uma teoria unificada, mas, pelo contrário, é um argumento a favor da diversidade e problemática do respectivo campo de estudo. (PACHECO 2013, p.80)

Nesse mesmo sentido, Silva (2011) defende uma aproximação entre teoria crítica e pós-crítica para pensar a construção social e individual exercida pelo currículo. Isso não significa o abandono das bases teórico-epistemológicas dos respectivos estudos, mas a procura de pontos de cruzamento, o diálogo teórico, a soma de percepções. Alguns autores como Apple, Lopes, Giroux, segundo Silva (2001), buscam fazer essa ligação e outros têm estudos e discussões que se enquadram ora numa, ora noutra perspectiva.

De acordo com Lopes mesmo com a emergência das teorias pós-críticas, ainda há uma predominância de estudos críticos nas pesquisas sobre currículo no Brasil. Entretanto é possível dizer que há também uma tendência à hibridização de perspectivas que se tem observado em diversos estudos. “Uma das principais marcas do pensamento curricular brasileiro atual é a mescla entre o discurso pós-moderno e o foco político na teorização crítica.” (LOPES, 2002, p. 47).

Não obstante, a teoria crítica mesmo estando numa “fase de muitos questionamentos” ainda é uma forte referência para os estudos curriculares (PACHECO, 2013). Se por um lado as teorias pós-críticas trazem novas preocupações para as discussões contemporâneas do campo, as teorias curriculares críticas não perdem sua relevância na medida em que enfatizam a centralidade da prática, em que professores e alunos se percebem como construtores do currículo. Resguardadas as particularidades teóricas, não se pode teorizar o currículo com base em uma divisão excludente entre teorias críticas e pós-críticas, não se pode admitir a imposição de uma camisa de força ou de uma fronteira rígida entre essas formas de teorizar o currículo, tanto que há autores que mesclam discursos.

Esse ecletismo teórico e até mesmo as divergências e percursos distintos que caracterizam os estudos curriculares hoje não constituem obstáculos, algo que enfraqueça a teorização. Concorde-se com Pacheco (2011) em considerar que isso até pode se ser um ponto positivo para o campo, pois possibilita o aprofundamento e o aperfeiçoamento das discussões.

Com essa compreensão, a seguir são expostos alguns apontamentos de autores contemporâneos para se pensar teoricamente o currículo, é possível perceber como as concepções de currículo já colocadas se fazem presentes. A intenção é menos em procurar por um conceito fixo do que buscar fundamentos que propiciem uma reflexão satisfatória sobre um objeto de estudo e uma dimensão da prática educativa chamada currículo.

Goodson (1995) enfatiza a dimensão histórica e social nos estudos do currículo, uma *história social* do currículo. Para se entender a atual configuração do currículo, em termos teóricos e práticos, é necessário resgatar a dinâmica histórica que o moldou. Ele entende que não existe um currículo puramente inovador, descolado de suas origens e influências históricas. Efetivamente o autor destaca a definição pré-ativa de currículo (o currículo prescrito, as concepções enraizadas), como elemento de grande relevância em uma análise. Na abordagem dos currículos praticados é essencial considerar a definição *pré-ativa*, formal, escrita que os influenciam:

[...] a construção pré-ativa pode estabelecer parâmetros importantes e significativos para a execução interativa em sala de aula. Por conseguinte, se não analisarmos a elaboração do currículo, a tentação será de aceitá-lo como um pressuposto e buscar variáveis dentro da sala de aula, ou, pelo menos, no ambiente de cada escola particular. Estaríamos aceitando como 'tradicionais' e 'pressupostas', versões de currículo que num exame mais aprofundado podem ser consideradas o clímax de um longo e contínuo conflito. (GOODSON, 1995, p. 24)

Isso implica em pensar que o currículo estabelecido não é resultado de um processo contínuo, puro, neutro, de base totalmente racional e burocrática. Em uma pesquisa sobre currículo é preciso considerar os parâmetros estabelecidos pelo currículo pré-ativo para o que é praticado. O currículo pré-ativo deve ser encarado também como uma construção histórica para não se correr o risco de considerá-lo

como uma tradição, algo dado. É uma consideração pelos processos de configuração nos quais determinadas práticas se tornaram o que são hoje. Há dinâmica, conflito, mudanças em torno do conhecimento anterior ao currículo praticado em sala de aula, isso não pode ser ignorado.

A perspectiva de currículo adotada por Sacristán (2000) está embasada na compreensão da configuração que este assume no contexto em que se desenvolve, ou seja, nas práticas escolares, sob as influências culturais do meio. Ele diz que só é possível entender, pensar o currículo, considerando a prática, a qual o caracteriza: “Analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados” (p. 16). No sentido de que a dinâmica curricular tem inextricavelmente uma dimensão prática, esse é o ponto de partida para qualquer estudo curricular.

O currículo e as práticas curriculares estão inevitavelmente condicionados (e também condicionam) pelo contexto, pelas determinações históricas, políticas, culturais e sociais. Não é possível definir uma significação totalizante para contextos distintos. Em cada contexto o currículo assume uma funcionalidade, um papel, uma finalidade. “O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza-se, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real” (p. 21). Assim depreende-se que não se pode compreender o currículo com toda sua complexidade a uma forma única de análise e estudo, estabelecida *a priori*, que se pretenda válida para toda a dinâmica do objeto. Sendo as condições e meios de transmitir o conhecimento, distintos e variantes, conforme o tempo e espaço, o currículo também se diferencia.

Através da análise de algumas concepções, Sacristán diz que o currículo pode ser analisado em cinco âmbitos: 1. Função social (relação entre escola e sociedade); 2. Projeto educativo (as intenções e aplicações); 3. Expressão formal do projeto educativo (formato prescrito e diretrizes) ; 4. Campo prático (as interações da prática); 5. Objeto de teorização acadêmica (discussão teórica).

Percebe-se assim que a compreensão dos fenômenos ligados ao currículo demanda uma análise contextual, integradora de outros âmbitos que não estão

restritos somente à sala de aula e nem à escola, mas a um campo maior que inclui dimensões políticas, acadêmicas, sociais, todas postas em uma interrelação contínua.

Em consonância com Sacristán, Pacheco (2005) caracteriza o currículo como um processo interativo de construção cultural e social, sem separação entre pretensão e realização. O currículo se estabelece em uma interação recíproca entre elementos sociais e culturais. A escola está imersa em determinada sociedade e cultura. “o currículo é uma prática que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas/administrativas, econômicas culturais, sociais, escolares...)” (p. 37). Dessa forma o currículo apresenta como pressupostos as determinações sócio-culturais, não há como ser pensado em um único tempo e espaço, à margem dessas influências. O currículo está em constante transformação como resultado de das mudanças nas próprias tramas sociais e culturais que o constituem.

Um entendimento de currículo que se aproxima às perspectivas pós-críticas, é defendido por Silva (2011) e também por Lopes (2011). “[...] aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias.” (SILVA, 2011, p. 14). Lopes entende que uma teoria curricular produz apenas uma noção particular de currículo. Portanto, aquilo que o currículo é depende da teoria (discurso) que o define. Isso indica que o currículo escolar acaba assumindo um significado em determinado contexto, de acordo com a predominância de algumas definições e influência de especialistas ou teóricos.

O currículo entendido dessa maneira é uma construção discursiva historicamente situada, percebe-se então um caráter contingencial ao significado do mesmo. Um significado alterável histórica e socialmente, portanto sem essência, sem correspondência em relação a um objeto ou processo tal como ocorre na realidade. Não havendo uma definição última e realista, a investigação sobre o currículo não pode deixar de considerar primeiro a trama dos discursos e processos linguísticos que o constituem em um situado contexto.

A partir destas indicações, pondera-se que o currículo e seus múltiplos sentidos, podem ser pensados perscrutando suas diversas e complexas relações destacadas pelas principais perspectivas, circunstancialmente agrupadas em

teorias. Valoriza-se aqui esse entendimento como uma forma de atentar para a multidimensionalidade do objeto em questão, procurando olhá-lo, justamente pelo que tem sido destacado: seu caráter processual e dinâmico, como elemento construído histórica e socialmente.

As teorias curriculares são, portanto, conhecimentos parciais, mas suas “verdades” se tornam válidas para se compreender determinado aspecto do currículo. Analisar o currículo enclausurando-se em uma perspectiva teórica ou exaltando-a como único caminho de análise, significa limitar seu entendimento a uma conjuntura e um modo de percebê-lo. Cabe absorver, ou pelo menos, se atentar para outros indícios, outros olhares. No momento em que se opta por determinada concepção ou significado de currículo, pretere-se outros que podem resguardar igual importância e possibilidades. Considerando o percurso dos estudos curriculares, uma discussão sobre currículo precisa levar em conta esses diferentes ângulos de visão para um mesmo objeto. Escolhas são necessárias, mas ter uma base não significa rigidez e fechamento a outros pontos de vista, pois certos temas assumem relevância que outrora não tinham.

Isso é pertinente para discussão entre estudos críticos e pós-críticos. Assim há que se avaliar que, o papel que os discursos curriculares exercem na concepção do objeto, como apontam Silva e Lopes, é impreterivelmente relevante nas análises curriculares. Hoje, com tantas discussões epistemológicas, não é possível olhar para o currículo sem considerar o caráter histórico-social e contingencial de seu próprio significado no âmbito de sua teorização. Por outro lado, não se pode, perder de vista que o currículo, hoje mais do que nunca, é dominação e que a predominância da égide do Estado e de interesses seletivos ocorrem através de mecanismos ocultos, disfarçados e que certos discursos podem legitimar essa dominação. Situar-se nessa perspectiva, de consideração por esses distintos enfoques teóricos, entendendo-os como constituintes do campo, não significa cair no relativismo de sentidos ou numa postura de descrédito. Entende-se que essas são ponderações necessárias para a discussão curricular na contemporaneidade.

Se não é possível ou cabível fixar determinado significado ao currículo, mas é viável identificar suas relações e determinações e procurar um sentido para a prática educativa. É impreterível um projeto de educação que tenha por base uma

concepção curricular sólida. Em nome de uma indefinição de significado ou de uma crítica por si só, não se pode deixar de apontar caminhos para o conhecimento escolar. Segundo Young (2014), se não pudermos nos posicionar sobre o conhecimento (qual é melhor para o contexto que estamos) “nossa autoridade com teóricos do currículo estará em xeque” (p. 197). O autor prossegue indagando “o que dizer, então, de uma teoria do currículo que adota um papel crítico sem se sentir obrigada a desenvolver suas implicações concretas?”

Nesse sentido, cabe corroborar que o currículo, antes de um objeto de teorização é uma dimensão da prática educativa, um processo, é preciso considerar sua realização na prática. Entender a dimensão prática do currículo e o desenvolvimento curricular no cotidiano escolar é focalizar as práticas pedagógicas dos sujeitos que vivem. E por assim se embasa no currículo como uma construção histórica, social e cultural, tal como defendido por Goodson, Sacristán e Pacheco. Isso implica em pensa-lo em uma perspectiva processual prática (SACRISTÁN, 2000). Sobre as abordagens que o enxergam por essa visão, o autor reitera: “não oferecem técnicas para gestionar o currículo, mas fornecem conceitos para pensar toda a prática que se expressa através dele e com ele e também para decidir sobre ela” (SACRISTÁN, 2000, p. 53)

O currículo é uma dimensão imediata e inextricável da prática educativa e social. Currículo é uma realidade estabelecida política, cultural e socialmente, sob interesses e circunstâncias determinados, mas é também um processo, um fluxo que se movimenta a partir de conflitos e acordos, de dominação e disputa. É, evidentemente, padrão, conteúdo programático, plano de ensino, porém, além disso, comporta a intervenção dos sujeitos a que é direcionado. É conhecimento, saber, tecnologia, mas é também poder, controle, discurso, subjetivação. O currículo envolve sujeitos que elaboram, determinam, por outro lado, influencia e é moldado por aqueles que interpretam, traduzem, modificam-no.

E com esses pressupostos, busca-se entender a prática, considerando a política como uma dimensão inextricável do currículo, isso implica pensa-la como parte relevante do processo de escolarização. Prescrição e prática, política e ação são dimensões de um mesmo objeto, não há como entendê-las polarizadamente, isoladamente. Currículo prescrito se identifica com a política e o currículo em ação

com a prática, entretanto esses dois polos estão imbricados, o currículo prescrito leva em consideração práticas e as práticas tem alguma coisa de prescrição.

## **2.2 Aspectos conceituais das políticas de currículo e de avaliação**

A institucionalização do currículo dá-lhe um caráter eminentemente político, pois sua racionalização implica em complexa organização, definição e distribuição entre os contextos, as instâncias administrativas/educativas e os sujeitos envolvidos em sua dinâmica. Nas sociedades contemporâneas o currículo escolar, por ser expressão de determinadas demandas e projetos, existe como elemento interrelacionado a condicionantes políticos, econômicos, sociais e culturais, assumindo, predominantemente, caráter de mecanismo de junção desses condicionantes em políticas de Estado. O enraizamento e a consolidação do currículo no âmbito político-administrativo impactam e influenciam fortemente outras esferas, pois, a política sobre o currículo é, de acordo com Sacristán (2000, p. 107),

um condicionamento da realidade da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo; é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação que os professores e os alunos têm da mesma.

Ainda de acordo com Sacristán (2000) não se pode considerar o currículo apenas na dimensão pedagógica, para pensá-lo em termos processuais é preciso atentar para outros fatores que contribuem para sua organização. São múltiplos os sujeitos, as intenções, as mediações, os níveis de decisão que constituem o sistema curricular. A política oficial para o currículo, em um sistema educativo, é um desses níveis que busca representar a referência, o ponto de partida para as demais instâncias mediadoras e implementadoras. O lado político do currículo tem uma relação bem definida com aparatos institucionais, e mesmo não se limitando a isso, está diretamente relacionado à atuação do Estado na elaboração, prescrição e distribuição do mesmo. Assim, o currículo prescrito oficial assume grande relevância na organização do sistema educativo, e colabora diretamente ao desenvolvimento e funcionamento de estruturas institucionais no âmbito educativo regido pelo Estado.

O Estado necessita regular o currículo, não apenas para dominar e controlar ideologicamente, através da educação, o social, mas porque precisa realizar esse

encargo de forma sistemática e “tecnificada”, porque essa necessidade é inerente à função que a educação assume nas sociedades capitalistas industriais.

A ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda ordenação social e econômica da sociedade. (SACRISTÁN, 2000, p. 108)

A regulação curricular através das políticas de Estado é desenvolvida, ainda no entendimento de Sacristán (2000), por múltiplos mecanismos que assumem determinadas funções específicas, como: a organização do saber considerado necessário para a formação dos indivíduos; as validações de conhecimentos e dos processos de escolarização (reconhecimento e aval institucional de processos e etapas de escolarização); a garantia de um padrão mínimo e a igualdade de oportunidade de acesso na escolarização obrigatória; o enquadramento dos profissionais do ensino em normas e meios de distribuição de funções; a orientação e o controle das práticas escolares, entre outros.

Nessa compreensão as políticas de currículo se configuram como meios de racionalização e regulação do conhecimento considerado relevante para determinada sociedade e, por definir uma base comum para todo o sistema, um mínimo de conteúdos para ser seguido pelas instituições educativas, acabam contribuindo expressivamente para a construção/manutenção de determinados arranjos sociais.

A base comum, objetivada no projeto de currículo nacional, tem sido caracterizada, em diversos projetos, por tendências à homogeneização, à padronização, ao estabelecimento de certos saberes básicos universais, à consolidação de uma cultura comum. Essas intenções se conjugam a outras maneiras do Estado intentar a conexão e a ordenação em seu sistema, intervindo de forma a efetuar a regulação sobre o currículo. Esse esforço é “inerente a um projeto unificado de educação nacional [...], está ligado a pretensão de uma escola também comum.” (SACRISTÁN, 2000, p. 111). Ao longo da história do currículo, as finalidades e pretensões desses saberes universais, variam e distinguem-se: “saberes necessários ao mercado, à vida, ao mundo tecnológico globalizado, à formação de uma elite dirigente, a uma sociedade democrática, a uma perspectiva

emancipatória.” (LOPES 2006, p. 134). As demandas por um currículo nacional são parte de contextos mais amplos, não se restringindo à idealização e iniciativa do campo administrativo-institucional, representam e são parte de movimentos globais de reformas, de revalorização e reestruturação de modelos e de demandas conjunturais. São representações e exigências de uma ordem econômica, política e social que se torna dinamizada a ponto de se estruturar em ideologias educativas. Em alguns casos o que se define como comum é uma escolha que exclui outras.

As políticas de regulação do currículo escolar tem seu caráter prescritivo representado em documentos oficiais (leis, diretrizes, parâmetros, orientações didáticas etc.). Estes, objetivam orientar, apontar caminhos para a prática com base em um projeto educativo. Buscam institucionalizar alguns princípios com a intenção de legitimar a cultura selecionada. Nesses documentos, que controlam o currículo, alguns são mais genéricos, direcionados ao sistema como um todo, outros são mais específicos, direcionados para as práticas. Pacheco (2005), define três instrumentos de implementação das políticas curriculares: normativos explícitos e objetivos (leis, decretos, portarias, despachos); normativos interpretativos e subjetivos (circulares e ofícios); documentos de orientação e apoio (textos de apoio, documentos internos da escola).

Se se considerar apenas o caráter regulador da política sobre as práticas, o currículo pode ser representado apenas pelos documentos oficiais, e estes costumam se referenciados quando se pensa o desenvolvimento curricular. Além disso, os documentos curriculares elaborados por especialistas e direcionados às escolas desempenham um caráter constitutivo do conhecimento, na medida em que numa perspectiva discursiva, constituem o que é o currículo para as escolas.

Por outro lado, as políticas não se restringem aos documentos, incorporam outras intervenções, há outros elementos que têm influência direta nas práticas. De acordo com Goodson (1995), as prescrições presentes nos documentos curriculares oficiais não são desenvolvidas absolutamente pelos professores e alunos nos momentos de aulas. Porque as práticas são doadoras de sentidos e não são determinações diretas da política. Como a construção desses documentos se faz como um processo, a política curricular pode ser pensada em diferentes contextos de desenvolvimento. Os documentos curriculares refletem (e reproduzem) as

relações sociais e políticas existentes em cada contexto, marcados pelo momento histórico em que se engendram, nesses moldes são negociadas, efetivadas, construídas e reconstruídas na escola.

É notório que as políticas curriculares, como têm se apresentado na organização da educação escolar, principalmente nos níveis elementares, se constituem diretamente em meios de domínio sobre as práticas de ensino e a aprendizagem na escola. Entretanto, dada a amplitude do processo de desenvolvimento curricular, as mudanças nas relações institucionais e os avanços em teorizações e estudos, sabe-se que essas práticas não são apenas reflexos das políticas oficiais. E assim, nessa discussão, abre-se espaço para tratar a política como um território não tão fechado. A abertura de compreensão da política para além da atuação reguladora do Estado permite que o espaço das práticas também possa ser entendido como “espaço de criação curricular e não apenas momentos de aplicação de currículos pré-fabricados” (OLIVEIRA, 2010, p. 232). As relações entre estado e sociedade mudam, assim como os condicionantes do currículo prescrito sobre as práticas. Ocorrem aberturas a nível empírico e teórico.

Nessa orientação a própria noção de Estado se reconfigura, pois em grande parte do campo teórico, o Estado definido como principal agente da autoridade, pelo monopólio do poder, como aplicador da lei, pela força de representatividade das instituições formais. Entretanto, como afirma Pacheco,

O Estado não é uma unidade unitária, mas uma estrutura complexa, que existe em função de processos que legitimam diferenças de opinião e converte a administração, depois de elaborado o corpus normativo, no seu veículo de regulação da política curricular. (PACHECO, 2005, p. 106)

Nesse sentido pode-se afirmar que o Estado não é uma instituição caracterizada apenas pela imposição vertical de projetos, mas pela disseminação de poderes descentrados (capilarizados, em uma concepção foucaultiana). O poder, sim apresenta seu espectro visível nas instituições e autoridades, mas também está diluído entre outras instâncias, em espaços periféricos.

O Estado não é o único sujeito das políticas, “a política não pode esgotar-se no momento normativo como se o político fosse o ator por excelência na construção do currículo” (PACHECO, 2005, p. 107). Isso implica em pensar e considerar a atuação de sujeitos e grupos que não estão necessariamente nos órgãos e

instituições administrativas, ou até mesmo daqueles que estão “fora” do Estado, isto é, desligados de organismos formalmente políticos. “Um foco no processo de criação de políticas pode destacar alguns atores em detrimento de outros, mais discretos” (BURTON, 2014, p. 322). Os outros elementos devem ser considerados, claro que com distintas maneiras de influência e atuação. Muitas vezes as ações desses elementos estão implícitas.

As perspectivas teóricas sobre as políticas curriculares, assim como ocorre com a questão teórico-epistemológica do currículo, de uma maneira geral, são marcadas pela complexidade e diversidade de abordagens. Mas, é possível discernir na literatura, movimentos de deslocamento teórico que destacam, basicamente, a dinâmica entre uma compreensão relacionada a uma compreensão técnica e a uma compreensão processual (PACHECO, 2005).

Assim como o próprio campo curricular tem sido marcado por distintos ângulos de análise, as políticas de currículo também são teorizadas com múltiplas perspectivas. Em pesquisa sobre Teses e Dissertações, no início da década de 2000, Paiva, Frangella e Dias (2006, p. 251) concluem que boa parte das análises, “tratam a construção curricular como um processo de construção política exógeno e distanciado da atuação de professores. [...] resultantes da esfera oficial”. Goodson (2013) defende que, o processo de mudança (política) acontece em três segmentos: o interno (escola), o externo (fora da escola) e o pessoal (sujeito/educador). Pensar o currículo em sua expressão política, é considerar a integração entre o institucional e o pessoal, destacando às narrativas de vida, nos movimentos de mudança que provocam as reformulações de políticas educacionais, é necessário considerar as individualidades, as histórias pessoais dos educadores. Lopes (2011) dá relevância a duas tendências nos estudos sobre política curricular: tendência que relaciona “o currículo ao poder, à estrutura econômica, à ideologia e à hegemonia” (p. 233); tendência que está embasada nos discursos. Pacheco (2005) define em sua análise, dois modelos: o das racionalidades técnicas e o das racionalidades contextuais, correspondentes a uma concepção com ênfase na administração e outra nas práticas escolares, respectivamente.

Análises nessas direções têm se detido, basicamente, em duas perspectivas, uma com ênfase no âmbito do Estado enquanto direcionador da política e outra na

prática, com destaque para os atores/sujeitos e relações no nível escolar. Muitas análises se concentram na mudança de papel do Estado na era neoliberal, desde a década de 1980. Burton (2014), indaga se esse modelo é assim tão estático a ponto de ainda ser analisado sob a mesma perspectiva, continua, perguntando se o papel dos professores e alunos é tão irrelevante a ponto de não ser considerado. No fundo estão em evidência duas maneiras de entender a política: uma de caráter linear, sistemático, outra de caráter não totalmente previsível. Superação da relação de dualidade estrutura/agência.

As políticas curriculares podem ser pensadas no modelo das *racionalidades técnicas* e das *racionalidades contextuais*, discutido por Pacheco (2003, 2005). Na perspectiva da racionalidade técnica destaca-se o poder de decisão do Estado, sua regulação e dominação sobre o currículo. Esta perspectiva é guiada por uma visão tecnicista de currículo, (racionalidade de Tyler), com ênfase no papel da administração educacional. Há uma separação entre concepção e execução da política, ou entre projeto e ação. Pressupõe-se que a política segue de forma linear, ou seja, é elaborada no bojo legislativo-administrativo e segue para ser implementada nas práticas sem maiores interferências. Os professores seguem o que está prescrito. Currículo pronto, sem interações e modificações na prática, a única modificação é o não seguimento desse currículo oficial, seja por incompetência ou por falta de estrutura das escolas. É vislumbrado o controle vertical por parte do Estado sobre as políticas de currículo.

Considerar o currículo em sua dimensão política, porém, não significa tratá-lo como uma construção burocrática e predominantemente prescritiva. Segundo Pacheco (2005) quando as políticas oficiais assumem um caráter prescritivo, sem considerar o contexto das práticas o currículo caracteriza-se por uma racionalidade técnica, entretanto, sendo a política processo e produto, os textos e demais orientações curriculares oficiais simbolizam o discurso oficial do Estado – nível da macropolítica (relações de poder, ideologias, documentos). Mas isso não quer dizer que não existam outros autores participantes dos rumos da política – nível da micropolítica (atuação de professores, alunos, o currículo praticado).

Currículo em uma perspectiva contextual está ligado às teorias crítica e pós-crítica, de caráter emancipatório e concepção processual, que evidencia a

complexidade da prática. Nessa concepção, decisões sobre o currículo, mesmo sendo de iniciativa formal preponderante das instâncias administrativas, são fragmentadas e multicentradas, pois o controle não é absoluto. As interconexões e interpretações da prática têm papel relevante na configuração do currículo, não podendo ficar escondidas ou apagadas nas análises das políticas de currículo, prementemente em um contexto de exacerbação de discussões e fomento de discursos em favor de reformas e redirecionamentos do currículo escolar. Isto significa que a política é prática, dinâmica e multicontextual e a prática é inextricavelmente política. O currículo não está restrito ao político e a prática não apenas um reflexo deste.

As políticas curriculares resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído quanto dos atores com capacidade para intervir, direta ou indiretamente, nos campos de poder que estão inseridos. (PACHECO, 2005, p. 110).

Nessa mesma direção está a abordagem do Ciclo de Políticas do sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores, assim como discutido por Lopes (2011), Pacheco (2005), Mainardes (2009, 2014), Lima e Marran (2013). É um elemento relevante para a análise de políticas educacionais porque destaca o caráter contextual e processual da política.

No ciclo contínuo, a política curricular, de acordo com Lopes (2011) é considerada como um texto, um discurso, uma construção histórica, imbuída de significações, de relações de poder, de disputas, de tentativas de hegemonização e de fixação de sentidos. Dessa forma os significados são construídos e reconstruídos, em torno de textos e contextos específicos, onde diferentes discursos se mesclam e interagem nas práticas. O Ciclo de Políticas é um referencial analítico que permite entender as múltiplas determinações e articulações das políticas curriculares. Este Ciclo apresenta três contextos primários: o contexto de influência, o contexto de produção do texto político e o contexto da prática. Outros dois contextos foram incluídos posteriormente, o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política. Esses dois últimos nem sempre são considerados.

Os autores em discussão dão destaque para os três primeiros contextos. O contexto de influência é onde se estabelecem os discursos, os princípios e fundamentos que configuram as diretrizes políticas. Nesse contexto os grupos de

interesses buscam hegemonizar as políticas. Esses grupos podem ser: o governo, os partidos políticos, os organismos internacionais. O contexto de produção do texto político é o que produz os textos como representação direta. Os documentos de orientação e normatização, assim como os órgãos governamentais procuram apresentar as políticas à sociedade. E o contexto da prática, é onde os textos e discursos políticos oficiais são interpretados, modificados e ressignificados. “É onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” Ball *apud* Mainardes, (2009, p. 53). Cada contexto tem sua própria dinâmica e não se sucedem linearmente.

Mainardes (2014) defende que o ciclo de políticas permite uma articulação entre macro e micro: análise do contexto mais amplo e do contexto da prática (micro-contexto). Sem desconsiderar o alcance e forças das estruturas econômicas e políticas, são ressaltadas as práticas cotidianas, o contexto das micropolíticas nas instituições escolares, como redentoras de importância.

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. (BOWE *apud* MAINARDES, 2014, p. 53)

Dessa forma, dá-se relevância aos sujeitos que estão fora do quadro estatal na análise de políticas curriculares, os sujeitos da prática. “A abordagem do ciclo de políticas entende que o profissional do contexto da prática também é um autor das políticas educacionais, pois sua interpretação sobre o texto irá definir sua prática, nesse sentido, não são simplesmente executores de algo já estabelecido por outrem” (LIMA & MARRAN, 2013, p. 57)

Assim a análise direciona-se para as práticas cotidianas dos professores que, nessa concepção, constroem novos sentidos para as políticas curriculares em suas práticas.

Enfatizam-se então os processos micropolíticos e a atuação dos profissionais envolvidos com as políticas curriculares a nível local. “Tal concepção se confronta com a ideia de política de currículo como um pacote ‘lançado de cima para baixo’ nas escolas, determinado

pelos governos, cabendo às escolas apenas implementar ou resistir a esse pacote.” (LOPES, 2011, p. 38).

Isso implica em considerar os sentidos atribuídos ao currículo oficial, por professores, para analisar a compreensão que estes, a partir de suas vivências e experiências têm sobre o objeto currículo oficial e como esta compreensão é utilizada como referencial de prática. É a compreensão da dimensão prática, subjetiva, pessoal e, ao mesmo tempo política e intercontextual, representada pela interação dinâmica dos documentos oficiais na prática cotidiana dos professores.

Com esses olhares redefine-se o lugar da escola, que assume lugar de tomada de decisão, lugar onde a política acontece, lugar de disputa de poder (PACHECO, 2005). A escola deve ser considerada um espaço político, onde se desenvolvem relações de poder, isso não acontece apenas nas esferas administrativas oficiais. Entender os processos coletivos de construção curricular na escola. A compreensão do espaço escolar e das práticas curriculares de seus sujeitos não apenas como receptores da política, mas também, como produtores que ressignificam esta política, essa é uma perspectiva que passara a valorizar os processos que ocorrem dentro da escola.

De certo, a política é junção de intenções, projeto, solidificada em documentos oficiais, mas também são as práticas que se relacionam com a política/intenções. A política é prática e a prática é política. A política curricular é expressão de poder político de instituições representantes do Estado, entretanto não de maneira absoluta. Todavia a escola é também espaço político, de relações de poder.

[...] as decisões políticas curriculares são fragmentadas e multicentradas [...] os atores curriculares, sobretudo aqueles que se situam no contexto da escola, são produtores de discursos políticos que legitimam e dão significado ao cotidiano escolar. (PACHECO, 2003, p. 15).

Essa compreensão da política e do papel de seus sujeitos é crucial para a reflexão sobre relações que vêm se estabelecendo no âmbito educacional. São relações que redefinem os papéis atribuídos tradicionalmente a instituições e indivíduos e que marcam distintas formas de gestão sobre a política e pressão sobre as práticas.

As denominadas políticas descentralizadas<sup>2</sup>, intensificadas a partir da década de 1980 implicam em uma redefinição no papel do Estado que passa de executor/provedor para regulador de políticas, em conformidade com os princípios do neoliberalismo, fundamentados na diminuição no papel do Estado em diversos setores e a consequente transferência de funções da administração pública para a esfera privada. Na educação, isso é definido como uma suposta reestruturação da escola pública através da adoção de princípios mercadológicos de produtividade e eficiência. A ineficácia dos serviços públicos é apontada como uma etapa a ser superada e, portanto que deve ser suprimida por uma alternativa: a modernização das instituições e serviços públicos através de reformas condizentes com a lógica de mercado.

Imperativos de eficácia, de participação nas decisões, de transparência dos serviços, de delimitação de funções, de reconhecimento dos contextos locais, conjugados com a necessidade de redimensionamento do papel do Estado, estão na origem das políticas de descentralização que, no campo da educação, deslocam o cursor da centralidade da nação e dos cidadãos para o “aluno na sua diversidade social e local.” (PACHECO, 2005, p. 112)

A partir desses princípios se engendram políticas voltadas para a implementação, não para a reflexão, que tem por base resultados (eficientes) e não os processos, por isso o discurso em defesa da eficiência e qualidade é tão evidente. Um discurso que, ao enfatizar aspectos técnicos, mascara outros determinantes do quadro educacional.

A escola tende a ser encarda como uma instituição-empresa, sendo instigada a adotar valores de mercado: eficiência, pedagogia das competências, foco nos resultados, responsabilização de seus agentes. O próprio trabalho docente, instigado pelos ditames da performatividade<sup>3</sup> é realocado com foco no desempenho e nos resultados. Ocorre, então, uma transferência de responsabilidade para o contexto local (escolar). O Estado subsidia os meios para se melhorar o desempenho (formação, projetos, diagnóstico), cabe a escola o esforço de conseguí-lo.

---

<sup>2</sup> Pacheco (2003) com base em Charlot identifica dois movimentos nas políticas de currículo do final do século XX: a centralização e a descentralização.

<sup>3</sup> Ball (2005) discute o conceito de performatividade com base em Lyotard, relacionando-a a desempenho e eficiência.

A disseminação das políticas curriculares descentralizadas é característica do contexto da globalização. As novas formas de conceber e organizar os currículos da educação básica são influenciadas por um movimento global de reordenação de relações políticas, econômicas e sociais (CHADES, 2012). A performatividade, o gerencialismo (novos modelos de gestão, pós-fordismo, eficiência) e profissionalismo (tecnologias políticas da reforma), conforme indica Ball (2001) induzem a um novo modo de ser e fazer, fortemente influenciados pela economia.

As políticas de currículo, levadas a cabo pelo poder político nesse contexto, tem sido apresentadas e defendidas como elementos de mudanças e melhoria de qualidade dos sistemas educativos e de sua função social nas sociedades contemporâneas. Através de medidas de inserção de modelos curriculares que atendem a paradigmas do progresso, evolução, da utilidade do conhecimento escolar, esses movimentos, iniciados nas reformas educacionais tem reorientado os direcionamentos do currículo.

O currículo, ainda que composto pelas áreas de conhecimento disciplinar, passa a ser orientado pelo caráter interdisciplinar e transversal do conhecimento e pela necessidade de contextualizá-lo, pela noção de competência, e pela ênfase à diversidade. (BARRETO, 2012, p. 741)

É apontado por diversos estudos, no campo do currículo e, especificamente das políticas de currículo (FARIAS, 2011; LOPES, 2010; PACHECO, 2005; SANTOS 2011; TURA, 2012; HYPOLITO, 2010), um movimento de recrudescimento de iniciativas de busca de reformulações nos sistemas curriculares da educação básica, em boa parte do mundo capitalista ocidental, a partir das duas últimas décadas do século XX. Essas iniciativas tornaram-se muito frequentes nos projetos políticos de diversos governos do chamado capitalismo neoliberal. Tura (2012) discorrendo sobre esse processo, traz a compreensão do sociólogo inglês Stephen Ball:

Nos anos de 1980 e 1990, ocorreram em todo o mundo aceleradas mudanças na organização da vida social, nos processos tecnológicos e nas relações internacionais, fortemente apoiadas por reformas políticas dirigidas a estabelecer um novo pacto entre Estado e capital e uma nova cultura institucional. (BALL apud TURA, 2012, p. 793)

Como se indica, essas reformas direcionadas ao currículo escolar, são parte de um movimento maior de mudanças e reestruturação no papel do Estado, que de uma orientação centralizadora, provedora e saturante, se desloca para uma

regulação descentralizada e ao mesmo tempo reguladora, com apoio em discursos defensores da liberdade, da autogestão e da eficiência.

Trata-se de discursos que desempenham uma variedade de políticas em diferentes lugares, com o objetivo de criar uma noção de que as reformas são uma necessidade natural, constituem-se em parte inevitável da globalização e do mercado internacional e de uma economia cada vez mais baseada no conhecimento e que, portanto, exige mudanças radicais na forma de organizar, conceber e desenvolver a educação. (HYPOLITO, 2010, p. 1340)

Com base nos argumentos que ressaltam as demandas da globalização para a adequação das economias nacionais ao mundo da produção, as políticas públicas curriculares, dentro de uma lógica neoliberal, propiciam novas formas de conceber e organizar os currículos da educação básica que, agora são influenciados por um movimento global de reordenação de relações políticas, econômicas e sociais, pautadas nos ditames do mercado. Em consonância com isso Lopes (2010), afirma que “a educação passa a ser pensada como forma de produção e serviço, sob a regência da lógica do mercado e pelo afastamento gradual do Estado em seu financiamento, mas não em sua regulação”. Todavia, as políticas neoliberais, não tem como foco específico a reorganização educacional, o neoliberalismo é mais uma política de regulação de Estado do que uma política educacional (HYPOLITO, 2010).

Concomitantemente, se concebem novas formas de gestão curricular, pautadas pela descentralização e pela gestão gerencialista, com base no desenvolvimento de múltiplas competências, na produção de resultados e na avaliação. Estabelecem-se novas exigências para professores e alunos, relacionadas ao cultivo de competências e habilidades necessárias a atuação no contexto de seletividade e aperfeiçoamento constante do mundo globalizado. A lógica da globalização cria identidades (sujeito autônomo, independente).

Entretanto, o Estado continua centralizador, efetuando seu controle através de prescrições indutoras e sistemas de avaliação. Tenta conciliar funções de controle com mecanismos de autonomia e responsabilização das instituições. As escolas tem margem para propor, discutir, entretanto a palavra final é do Estado. Contraditoriamente, o fortalecimento e a consolidação de um currículo nacional são parte inerente da estratégia das políticas curriculares desenvolvidas no contexto do neoliberalismo. O Estado regula o currículo não somente por meios de mecanismos

diretamente relacionados à política específica, mas incrementa essa função por outras estratégias. Nesse sentido as políticas de avaliação (em larga escala) se destacam por contribuir para esse cenário.

No contexto das políticas descentralizadas, a avaliação tem se constituído uma das formas de regulação política dos sistemas educativos (Hypolito, 2010). Assim como destacam Schneider & Nardi (2015), com base em diversos estudos, o Estado além de regulador passa a ser também Estado-avaliador, assumindo a avaliação como um mecanismo de controle e orientação para a mudança, pois indica o que é preciso alcançar. Na lógica da regulação e descentralização a avaliação assume importante papel para mensurar e mostrar o que deve ser feito para atingir a qualidade na educação. A avaliação tende então a instigar a modificação das práticas e passa a integrar um projeto de currículo. E dessa forma tem se configurado como regulação e controle curricular, projetando a eficácia a ser alcançada pela escola.

Nessa perspectiva, é que as avaliações em larga escala, operadas em os testes standardizados, elaborados externamente á escola, são aferidas com base em uma matriz de competências a serem alcançadas pelos estudantes. O que a avaliação mede é o que é entendido como padrão de qualidade, e assim são estabelecidas de metas a serem alcançadas pelos sistemas e pelas escolas. No Brasil esse processo é representado visivelmente pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e executado através do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Soma-se a isso a repercussão do ENEM no ensino médio.

A adoção de políticas de avaliação externa por sistemas educacionais, conforme Schneider & Nardi (2015), tem sido explicados por diferentes justificativas: divulgar resultados (transparência), instituir modelos de mercado (competitividade), influências ideológicas (neoliberalismo), etc. Ressalta-se, entretanto, que estas vêm se caracterizando como maneira unidirecional de avaliar o processo educativo, considerando prementemente os resultados em testes, responsabilizando as escolas pelo sucesso ou insucesso. Nas políticas descentralizadas, ao mesmo tempo em que as escolas gozam de uma suposta autonomia, são também avaliadas para se verificar se estão procurando superar os desafios e melhorar os resultados. Nesse

sentido, as avaliações em larga escala são perpassadas por políticas de *accountability*<sup>4</sup> e prestação de contas, isso provoca um ranqueamento das escolas, expondo seus resultados e definindo cobranças por parte dos órgãos gestores.

Em relação ao currículo, de acordo com Hypolito & Ivo (2013), mesmo não se assumindo uma prescrição curricular nacional, as avaliações em larga escala acabam funcionando como prescrição. “[...] a adequação do currículo aos sistemas de avaliação se mostra como condição, para que a escola tenha um bom desempenho nas avaliações.” (HYPÓLITO & IVO, 2013, p. 389)

Barreto (2012) corrobora:

“Ao atribuir forte centralidade aos dispositivos e instrumentos da avaliação, as políticas voltadas a melhoria da qualidade do ensino tem passado a adotar, em maior ou menor medida, processos hierarquizados de gestão do currículo, em que especialistas externos e/ou das próprias redes são encarregados de ‘unificar’ ou ‘homogeneizar’ os conteúdos curriculares trabalhados nas escolas de modo a possibilitar o planejamento das ações educativas e o monitoramento da sua execução por meio da avaliação padronizada.” (BARRETO, 2012, p. 746)

Na lógica das políticas educacionais descentralizadas e reestruturação curricular, as avaliações em larga escala impactam na organização escolar, desde a tomada de decisões, baseada em dados estatísticos de rendimento, a remodelação de processos administrativo até a competitividade em torno de recompensa por resultados. No entanto, cabe uma discussão: qual o poder de indução das avaliações em larga escala nos currículos escolares? Hoje já se discute que: a adoção e criação de modelos de avaliação padronizada em alguns sistemas e unidades escolares tem levado a um esforço de construção de uma base curricular comum própria, no intuito de possibilitar o dialogo dos docentes com o que se espera das escolas (BARRETO, 2012).

Nesse sentido a própria ideia sobre avaliação merece ser questionada. Fernandes (2015, p. 398) defende que

[...] avaliar implica uma ação que envolve julgamento com vistas a uma tomada de decisão, essa ação deve estar balizada por princípios, sobretudo

---

<sup>4</sup> De acordo com Schneider & Nardi (2015) o termo está relacionado a: seguir normas, responsabilização, obrigação, explicação, justificação, prestação de contas.

éticos, uma vez que as decisões decorrentes da avaliação da aprendizagem implicam encaminhamentos na vida escolar dos estudantes.

Seguindo, a autora caracteriza duas formas clássicas de avaliação, respaldadas em vertentes epistemológicas distintas: uma com base em uma noção linear e objetiva do conhecimento, concretizada em testes e provas e configurada em notas, que valoriza o produto como resultado de uma verificação e busca um padrão; a outra, orientada pelo pensamento crítico, tem como fundamentos o reconhecimento do caráter provisório dos resultados, não enquadra o conhecimento por um único ângulo de análise e considera avaliação é apenas uma etapa, não o fim. Está representada em processos de acompanhamento, respeito aos diferentes ritmos de aprendizado, na autonomia e confiança. Estas duas formas coexistem nas práticas escolares, mas a última tem sido apontada por intenções mais progressistas como mais adequadas a considerar o educando em sua totalidade.

Considerando isso se pode ressaltar que as avaliações em larga escala, de caráter eminentemente qualitativo, ainda estão muito ligadas a uma perspectiva objetivista, técnica, que acaba não levando em consideração diversos elementos que contribuem para a aprendizagem. Os testes padronizados das avaliações fazem uma verificação parcial, o foco está na escola e seus estudantes, não se avaliam, por exemplo, as condições materiais e sociais que são relevantes para a aprendizagem. Como destaca Haydt (2011), avaliar e testar não são a mesma coisa. Testar é medir, quantificar, enquanto que em uma perspectiva crítica e processual avaliar engloba uma série de fatores e momentos que não cambem em uma prova.

## **2. 3 Prática pedagógica e currículo**

A prática pedagógica enquanto campo de atenção teórica está impregnada de um conjunto de questões relacionadas à reflexão filosófica e epistemológica sobre a ação educativa. Estas questões concernem a um quadro de debate que inclui os condicionantes políticos, econômicos, sociais e culturais da prática e que pressupõem concepções de sociedade, ensino, aprendizagem, conhecimento, avaliação, etc. Se por um lado isto se relaciona à maneira de planejar e desenvolver sistematicamente a ação educativa e se reflete diretamente no processo e

resultados, por outro, representa a atuação do educador no âmbito de seu desenvolvimento profissional, intelectual e social como sujeito em construção.

A educação brasileira tem sido marcada teoricamente por diversas concepções ou tendências sobre a prática pedagógica em seu percurso histórico. Desde as tendências mais tradicionais até as progressistas e críticas, essas concepções, alicerçadas em bases científico-filosóficas, às vezes contrastantes, têm definido diferentes projetos sociais e políticos a partir da educação formal.

Estando este estudo se propondo a analisar determinadas práticas, cabe discorrer algumas considerações sobre a prática pedagógica. Veiga (1989, p. 16) ajuda a pensar sobre esse conceito.

a prática pedagógica é uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma **dimensão da prática social** que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização. (grifo nosso)

Nessa definição fica claro que a prática pedagógica não se resume ao domínio de saberes instrumentais relacionados à profissão docente, vai, além disso, pois está fundamentada a uma postura e um papel social em determinado contexto. Libâneo (1990) também aponta essa relação social da prática, para ele, o trabalho docente está vinculado a objetivos de organização social mais ampla, e, portanto, “a prática educativa é parte integrante da dinâmica das relações sociais, das formas de organização social” (LIBÂNEO, 1990, p. 21). É, por isso, uma prática intencional, não reduzida a aspetos didáticos do ensino, estando associada ao caráter histórico do conhecimento.

Recorrendo ainda a Veiga (1989) é possível distinguir duas perspectivas de prática pedagógica: a prática pedagógica repetitiva – compreende a separação entre sujeito e objeto do conhecimento. Isso pode ser evidenciado nas práticas cotidianas onde não há criatividade, segue-se o estabelecido, o planejamento é igual a execução e o professor é um mero operador de um fazer técnico. A prática pedagógica reflexiva – pressupõe a unicidade entre teoria e prática, é definida pela prática social do educador em conjunto com seus aprendizes, compreende a

realidade com a preocupação em produzir mudança e criar uma nova realidade qualitativamente diferente, professor e aluno têm objetivos em comum.

Na prática repetitiva, o conhecimento se configura como algo estabelecido, fora do alcance das reflexões dos sujeitos do processo educativo e da ação da prática cotidiana. Nessa concepção o conteúdo que se implementa nas aulas corresponde ao que foi prescrito e planejado. O professor apenas segue o que o currículo oficial orienta, não transgride, não contesta, não cria seu próprio caminho, não inova em sua metodologia, pelo contrário, se coloca de fora disso, deixando essas tarefas a outros. Sua prática se constitui em uma prática fragmentada, porque se encontra desconectada de uma reflexão sobre a situação que o cerca e de sua própria ação. E nessa situação se estabelece uma relação é vertical entre elaboração e execução e entre quem ensina e quem aprende. Relacionando isso às teorias curriculares, pode-se dizer que essa concepção de prática está ligada a uma perspectiva tradicional de currículo, que tem por base as racionalidades técnicas sobre o desenvolvimento curricular, colocando preponderantemente o Estado e o currículo oficial como os elementos de maior relevância no processo.

A prática pedagógica reflexiva, porém, é direcionada para a prática social, porque resulta em tomada de posicionamento sobre o conhecimento e a realidade. Nesta compreensão o conhecimento é também construído pela e através da prática dos sujeitos que o vivenciam, não se aceita, portanto, um modelo previamente estabelecido verticalmente. Reconhece-se então que não há um conhecimento único que possa ser tomado por verdade absoluta, mas que se pode construí-lo coletivamente, valorizando os diversos saberes e práticas existentes na escola. E nesse sentido a prática pedagógica do educador não se restringe a operar mecanicamente os conteúdos e atividades de ensino previstas nos guias ou sedimentadas na tradição, superando isso, cria e recria o conhecimento conscientemente, intencionando resultados de mudança social. Essa orientação de prática é vislumbrada nas perspectivas críticas de currículo, pois se fundamentam em uma postura ativa do educador perante o currículo prescrito e as condições que condicionam sua prática.

Uma citação de Reinaldo Fleuri, por Schmidt, Ribas e Carvalho (2003) exprime com clareza essa perspectiva de prática:

Esta dimensão pedagógica está fundada num caráter epistemológico: e o conhecimento não se dá pela transmissão de um conceito abstrato de uma pessoa para outra, nem a partir de instituições de indivíduos isolados; o conhecimento ocorre no bojo do processo histórico e coletivo da práxis. No processo de transformação da natureza e da própria sociedade, os homens elaboram teorias a partir e em função da prática, nesta se verificando também o sentido e o valor da teoria. (FLEURI apud SCHMIDT, RIBAS & CARVALHO, 2003, p. 23)

Considerada assim, a prática pedagógica transcende uma visão utilitarista, que torna o trabalho educativo mecânico, repetitivo, fragmentado, originando percepções parciais e alienantes. A prática, além disso, de acordo com Veiga (1989), é constituída pelo lado teórico (ideias, teorias) e pelo lado objetivo (ação, expressão material). Não se pode, assim, isolar teoria e a prática, como se estas fossem elementos estanques encerrados em si mesmos, pois existem em uma relação de interdependência, em unidade integrada, de influência mútua e de manifestação concomitante e não uma depois da outra.

Com essa conotação a prática assume o sentido de *práxis* na filosofia marxista, mantendo a unidade teoria-prática se aproxima de uma visão integradora da realidade. “A prática pedagógica pressupõe uma relação dialética teoria-prática, pois a teoria e a prática encontram-se em indissolúvel unidade e só por um processo de abstração podemos separá-las.” (SCHMIDT, RIBAS & CARVALHO, 2003, p. 21). Esse princípio dá um caráter consciente e intencional para ação educativa, pois nela o educador compreende o sentido de sua prática e assume a consciência de uma busca pela transformação e superação de determinadas condições que o afastam dessa direção.

A prática curricular, aquela diretamente relacionada ao currículo que é moldado e implementado pelo educador em suas atividades de ensino, assim como com o resultado da interação do conhecimento na escola, está relacionada a expressão de uma concepção de prática pedagógica. Efetivamente a influência do campo curricular se agrega ao que se desenvolve como prática pedagógica. Sacristán (2000) considera que toda prática pedagógica gravita em torno do currículo, nesse sentido esta é o meio e a culminância do processo curricular, e é através desta que o currículo se manifesta. Por conseguinte, o autor afirma: “O

currículo é configurador, por sua vez, de tudo que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas” (SACRISTÁN, 2000, p. 26).

Por uma perspectiva reflexiva e crítica de prática, o currículo que é praticado nos cotidianos escolares se caracteriza como um processo construído histórica e socialmente, resultante de um jogo de forças que se combinam e que se opõem, e que criam uma ação educativa integradora entre o pensar e o fazer dos professores. Este currículo em ação (como denominado por Sacristán), que é onde se concretiza o processo, tem sua própria dinâmica que foge ao estabelecido. Ele não é definido a priori, mas sua construção e desenvolvimento contam adicionalmente com elementos constituintes do trabalho e da atuação social do professor, por isso pode ser um currículo eminentemente técnico, fixo ou crítico e ativo.

Em vista disso o que se pretende é uma análise que possa combinar a discussão sobre a construção de currículo no âmbito político-institucional com a consideração sobre as negociações e realização do currículo na prática pedagógica dos professores, entendendo-se essa relação por uma visão e perspectiva fundamentalmente dialética.

### **3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Neste capítulo se expõe e discute a base metodológica da pesquisa, assim como a caracterização dos elementos estudados e a construção dos instrumentos de coleta de dados.

#### **3.1 Abordagem de pesquisa**

Buscando concordância com os aspectos teóricos discutidos anteriormente, no presente estudo é adotada uma abordagem qualitativa de pesquisa. Esta abordagem tem se firmado no campo das ciências sociais e notadamente na educação, em contraposição ao enfoque quantitativo de fundamentação positivista, de larga utilização nas ciências da natureza. A busca da objetividade, a rígida separação entre o sujeito e o objeto, a não interferência de fatores subjetivos na descrição da realidade, são alguns pressupostos que marcaram a formação das pesquisas de caráter quantitativo no século XIX e grande parte do século XX. O modelo quantitativo se estendeu às ciências sociais, acabando por influenciá-las tal qual nas ciências naturais. No entanto, concomitantemente, empreendeu-se reação a esse modelo, pensadores como Dilthey, Husserl e Kuhn passaram a defender maneiras alternativas de construir pesquisa nas ciências humanas (LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Na contemporaneidade, a pesquisa nas ciências sociais e na educação tem se desenvolvido através do surgimento de novas compreensões. A abordagem qualitativa em pesquisas educacionais tem se fundamentado em metodologia diferenciada daquela empregada nas ciências naturais, procurando compreender o objeto em sua complexidade, ligando sujeitos e fatos ao contexto.

A pesquisa qualitativa tem sido adotada por diversas influências teóricas que defendem a ideia de que, para as ciências humanas, ou seja, para o estudo da realidade social, dos fatos e sujeitos humanos, é necessária uma metodologia distinta daquela paradigmática das ciências da natureza, de caráter quantitativo e empiricista. Com efeito, os pressupostos teórico-metodológicos da abordagem qualitativa vêm de diferentes ramos de pensamento. Segundo Chizzotti (1998), esta abordagem tem por base a fenomenologia e a dialética. A primeira por considerar que seja necessário compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos à realidade e

desvelar os fatos e acontecimentos ocultos no cotidiano. A última por conceber “a contradição dinâmica do fato observado e os vínculos do saber e do poder com a vida social dos homens” (p. 80).

Sendo mais específico, Flick (2004), aponta que a pesquisa qualitativa está respaldada em três posturas básicas: o estudo dos significados subjetivos dos indivíduos, concernente ao interacionismo simbólico; a consideração pelos fatos do cotidiano, perspectivados pela etnometodologia; e existências de estruturas de consciência social remetidas ao estruturalismo. Percebe-se por essas observações, que a abordagem qualitativa está fundamentada em concepções abrangentes e totalizante do objeto, privilegiando as interações sociais e a constituição subjetiva dos sujeitos. Com o surgimento de novas discussões no campo social, como o pós-estruturalismo, outros elementos estão sendo acrescentados ao enfoque qualitativo para dar uma dimensão abrangente ao entendimento do objeto.

Juntamente com a justificativa pela abordagem qualitativa, em muitos trabalhos tem-se criticado de maneira simplória o enfoque quantitativo, como se fosse mero opositor ao qualitativo. Conforme defende Gamboa (2003), há uma falsa dualidade entre as abordagens quantitativa e qualitativa, não são apenas dois modelos de interpretar a realidade, são opções que refletem posições filosóficas e políticas, estão ligadas a fundamentos e questões epistemológicas. Quando se fala em abordagem qualitativa, está-se referindo a uma perspectiva de conhecimento da realidade que tem sua origem na reação ao modelo positivista, mas isso não significa que se configure como um campo fechado. Nos estudos qualitativos, certamente há especificidades e traços comuns que os diferenciam dos quantitativos, mas não quer dizer que só exista uma maneira de se trabalhar com pesquisa qualitativa. Em consonância com isso, André (1995) defende uma superação da oposição qualitativo-quantitativo, para a autora o termo qualitativo ou quantitativo não pode ser usado de maneira genérica, como forma de excluir um ao outro. Ela pondera que talvez fosse melhor usar qualitativo/quantitativo apenas para diferenciar o tipo de técnica ou de dado obtidos em uma pesquisa. O momento de firmar a abordagem qualitativa em relação ao positivismo já passou, portanto é necessária a superação.

Opta-se aqui pela orientação qualitativa como abordagem de pesquisa, por se considerar que esta sustenta uma perspectiva abrangente do fenômeno pesquisado e que analisa a dinâmica de uma dada situação de maneira contextualizada e aprofundada, possibilitando compreender melhor o objeto. Chizzotti (1998) sintetiza bem essa perspectiva:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não um dado inerte e neutro; está possuído de significado e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1998, p. 79)

Desse modo, as pesquisas definidas como qualitativas têm como base o princípio de que o objeto não pode ser conhecido como um elemento puro, tal como existe na realidade objetiva, mas que o sujeito cognoscente constrói significados para o que conhece, portanto o objeto se torna imbuído de fatores externos a sua existência objetiva. A abordagem qualitativa não é apenas uma maneira de pensar o objeto, de forma a se contrapor aos padrões experimentais dominantes, mas também, como defendem Gamboa (2003) e André (1995), pode ser usada de forma combinada com análises quantitativas. O fato de se caracterizar por um conjunto de técnicas e procedimentos que buscam colocar o pesquisador em contato direto com as subjetividades dos sujeitos pesquisados, leva este, a sair de uma suposta postura neutra e distanciada, direcionando-o a uma valorosa troca intersubjetiva e a reflexão intencionada.

Assim, reitera-se que o foco deste estudo está na atuação de sujeitos (professores) no cotidiano do processo educativo, se aproximando de um estudo de cunho etnográfico. A pesquisa, procura captar as percepções e compreensões dos sujeitos. André (1995) alerta que na educação geralmente se fazem estudos do tipo etnográfico e não etnografia, tal como se originou na antropologia, pois as duas áreas tem diferenças e, portanto alguns requisitos da etnografia não precisam ser cumpridos a risca nas pesquisas em educação. A mesma autora diz que um trabalho em educação pode ser caracterizado como etnográfico quando: há observação participante (interação considerável do pesquisador com a realidade estudada),

entrevista (conhecer a fundo certas questões) e análise documentos (contextualização dos fenômenos e explicações de suas vinculações).

Outro ponto destacado pela autora é a mediação dos dados pela ação do pesquisador. O fato de o pesquisador estar diretamente envolvido na situação e convivência com os pesquisados o coloca em posição de controlador e ajustador, respondendo a diversas situações que podem aparecer, modificando seu planejamento e atitudes. Essa possibilidade teve atenção especial porque a pesquisa foi feita em um contexto relativamente familiar, conhecido, ainda assim procurou-se agir a máxima rigorosidade e cautela.

Buscou-se então mergulhar no universo do currículo praticado, captando as construções individuais e singulares dos professores sobre o currículo escolar. A pesquisa desenvolveu discussões sobre as criações e relações que os sujeitos pesquisados articulam no fazer cotidiano, nas suas práticas políticas e educativas dentro do ambiente escolar. Com essa abordagem se buscou conhecer a escola por dentro, se aproximando e identificando os elementos constituintes de sua dinâmica, desvelando as relações e interações entre seus sujeitos e outros elementos. Esses intentos são otimizados olhando por esse prisma. Não é apenas uma descrição, mas uma reconstrução, um entendimento firmado pela interação.

### **3.2 Lócus da pesquisa**

O lócus de estudo está no município de Igarapé-Miri está localizado à margem direita da foz do rio Tocantins, na mesorregião do nordeste paraense, microrregião de Cametá, fazendo fronteira com os municípios de Abaetetuba, Cametá, Moju e Mocajuba. O principal meio de acesso é terrestre, pela rodovia PA 151, estando a uma distância de 78 Km de Belém (via travessia de balsa). Conta com uma área de aproximadamente 2.000 km<sup>2</sup> e população de 58.077 (Censo 2010), para 2015, a estimativa do IBGE foi de 60.343 habitantes. O Índice de Desenvolvimento Humano é de 0,547 (Censo 2010). As atividades econômicas mais conhecidas são o plantio e coleta do açaí e a pesca do mapará. Os serviços públicos de saúde e educação são bem vislumbrados como opções de empregabilidade.

A educação no município é predominantemente de responsabilidade do setor público, o ensino fundamental e uma parcela da educação infantil (creche) são ofertados e administrados pelo poder executivo municipal. O ensino médio é responsabilidade exclusiva do estado. No ensino superior, há um polo da Universidade Aberta do Brasil, com alguns cursos, principalmente licenciaturas, subsidiados pela UFPA e UEPA, outros cursos são ofertados em modalidade EaD e semipresencial por poucas faculdades particulares na área urbana.

O ensino médio estadual é ofertado em 03 escolas públicas com 2.158 matrículas no total (Censo 2010). Das 03 escolas de ensino regular, duas ficam na área urbana (sede do município) e 01 fica no distrito de Maiauatá, a 18 km da cidade. Todas tem ensino médio regular e funcionam nos três turnos (manhã, tarde e noite). Nos interiores, vilas e áreas ribeirinhas, o ensino médio é ofertado através do SOME (Sistema de Organização Modular de Ensino), e fica subordinado a um coordenador municipal, na escola sede (cidade).

A escola estadual de ensino médio, local da pesquisa, está localizada no Km 01 da PA 407, que liga o distrito de Maiauatá a cidade de Igarapé-Miri, e possui uma área que mede 76 metros de largura por 500 metros de comprimento, à margem do Rio Merú-Açú, limitando-se pelo lado esquerdo com o referido rio, pela frente com a rodovia mencionada acima, pelo lado direito e aos fundos com áreas residenciais.

Conta com uma estrutura arquitetônica adequada à demanda, mas que está concluída somente em parte. Dos três blocos, apenas dois funcionam: o bloco I onde estão seis salas e um laboratório de informática (desativado); bloco II com salas para a direção, coordenação pedagógica, secretaria, sala para professores, banheiros, copa cozinha, depósito, biblioteca e área coberta para auditório (recreio coberto), nem todos estão adequados. O bloco III seria destinado aos laboratórios multidisciplinar e de multimídia, mas está inacabado. Também teria uma quadra poliesportiva coberta (faltando construir). Segundo informações da comunidade escolar, em mais de uma década a escola teve iniciadas diversas tentativas de reforma e conclusão de obras, nenhuma foi consolidada em razão de desacertos entre o governo do estado e as empreiteiras.

Funcionou de 1985 a 2001, autorizada pela resolução número 081/1985 (CEE) Conselho Estadual de Educação, com Educação Infantil e Ensino Fundamental. A partir de 1989, integrou o Sistema de Organização Modular de Ensino Médio (SOME), ofertando também a habilitação no Magistério. Em 2001, com a municipalização do ensino fundamental, o prédio ficou na responsabilidade exclusiva do estado, funcionando o Grupo Especial Ensino Modular (GEEM – anteriormente SOME), cedendo apenas espaço para o município para o funcionamento de 5ª a 8ª séries. No ano de 2006, através da portaria de nº 109/SALE/DIN da Secretaria de Estado de Educação, foi autorizada a implantação do Ensino Médio Regular, e a partir de 01/01/2007 a escola ficou abrigando apenas este nível de ensino, considerando o que preconizou a Lei 9394/96 que estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a política de expansão do ensino médio. O trabalho pedagógico passou a convergir para a preparação para os processos seletivos de universidades públicas (na época PRISE/PROSEL – UEPA e PSS – UFPA).

No primeiro ano de funcionamento como escola regular de ensino médio, em 2007, a instituição contou com um quadro funcional formado por 15 profissionais na equipe técnica e operacional, diretor, coordenador, vigias e serventes. Contou também com 15 professores que atenderam a 379 alunos oriundos das comunidades locais e ribeirinhas próximas. Iniciou com 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, organizadas em turmas com 30 alunos nos turnos tarde e noite, nos horários de 13:30 e 19:00 com 50 minutos de duração e seis aulas diárias de segunda a sexta-feira. Em 2008, a comunidade escolar começou a articular reativação do Conselho Escolar e a abertura de turmas para o turno da manhã.

Atualmente (no decorrer da pesquisa), a escola atende a aproximadamente entre a 270 a 328 estudantes (matrícula 2015) nos três turnos (manhã, tarde e noite), sendo três turmas pela manhã (1ª, 2ª e 3ª séries), seis turmas pela tarde (02 turmas da 1ª série, 02 da 2ª e 02 da 3ª) e três turmas pela noite (1ª, 2ª e 3ª séries). As turmas apresentam uma quantia de estudantes que varia de 25 a 30 em cada. A maioria dos estudantes é egressa de uma escola de ensino fundamental de médio porte existente na localidade. Em relação aos trabalhadores em educação da escola são aproximadamente 30 funcionários entre docentes, técnicos, pessoal administrativo e de apoio. No momento havia um diretor, 02 pedagogos, uma

secretária e 03 assistentes administrativos. São 12 docentes, destes, 06 são da própria localidade. Todos tem formação em nível superior completo, e apenas 03 não atuam em mais de uma escola.

O ambiente escolar, bem característico de boa parte das escolas públicas do estado, está precarizado, com salas de aula sem manutenção (a ventilação não é suficiente para dissipar o calor), a quadra de esportes não tem estrutura para atividades, os professores estão sem sua sala que está servindo de depósito para material de informática. A escola conta com poucos recursos de apoio ao ensino, apenas com um projetor Data Show, um aparelho de DVD e um número de livros na biblioteca que não é suficiente.

O colegiado escolar é representado pelo Conselho Escolar que foi reativado em 2013, através de uma escolha por aclamação com o mandato até 2015, quando foi revalidado. O recurso financeiro que a escola recebe vai apenas do Fundo Rotativo (estadual). O transporte escolar, para os estudantes ribeirinhos é subsidiado pelo estado, e gerenciado e ofertado pelo município, e a merenda escolar e a manutenção do prédio e equipamentos são por conta da também da administração municipal.

O princípio norteador da escola, conforme o PPP, é superar os entraves de maneira cooperativa, para que, na medida do possível, se fomente a justiça, a responsabilidade democrática, a colaboração humanitária e o resgate de valores culturais e morais. Tem como visão de futuro ser reconhecida como instituição que promove a formação integral do aluno, buscando sempre a qualidade do ensino e da aprendizagem.

O planejamento tem seu principal momento no início do ano letivo, quando é realizado o planejamento escolar anual, com todos os docentes, direção coordenação pedagógica e parte do pessoal de apoio. As reuniões pedagógicas são previstas para ocorrerem a cada bimestre, entretanto nem sempre é possível cumprir esta previsão. O processo avaliativo está dividido em uma parte exclusiva do professor, durante o bimestre, e outra em provas objetivas com material impresso e no estilo *simulação*. As avaliações (provas) são bimestrais, com uma semana e meia para a realização, são em média 02 disciplinas por dia. O Calendário Escolar

começa em meados de fevereiro e termina no início de janeiro do ano seguinte, é elaborado calendário próprio, respeitando as determinações legais e institucionais. Alguns eventos são realizados na escola como a orientação profissional em junho, o dia da consciência negra (em novembro), e uma atividade de culminância, o fazer acontecer em dezembro.

Pesquisar nesta escola se justifica pelo fato de se detectar em seu processo educativo muitos fatos e elementos relacionados ao tema e de potencial discussão. A escola foi a nota mais baixa do ENEM no ano de 2011 no município e esteve entre as dez com pior resultado no estado neste mesmo ano. Isso provocou uma reorganização do processo avaliativo, adotando-se a aplicação de provas padronizadas, com questões de caráter interdisciplinar e conteúdo contextualizado. A intenção era de que essa mudança repercutisse nas metodologias de ensino dos professores e conseqüentemente nos resultados do ENEM. Em outras escolas ocorreram esforços nesse sentido, no entanto, na escola Dalila A. Cunha isso se tornou emblemático dos movimentos de performatividade.

### **3.3 Sujeitos e fontes da pesquisa**

Os sujeitos participantes da pesquisa foram 04 professores e 01 coordenador pedagógico da escola. Foi definido como amostra um professor de uma (01) disciplina de cada área de conhecimento, por entender que cada campo disciplinar apresenta uma relação singular na construção do currículo escolar. São 03 do sexo masculino e 02 do sexo feminino. Esses professores são todos da rede pública de educação e trabalham em mais de uma escola, em mais de 02 turnos e têm formação em nível superior completo, somente 01 não tem especialização. Os sujeitos pesquisados tem entre 30 e 50 anos. Esses profissionais foram selecionados para fazerem parte do estudo por terem um envolvimento direto em diversas atividades da escola e por serem considerados como influentes naquele quadro.

#### **QUADRO 1 - CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

SUJEITO	FORMAÇÃO	FUNÇÃO/DISCIPLINA
---------	----------	-------------------

Professora A (Química)	Licenciatura em Ciências Naturais	Química – Ciências da Natureza
Professor B (Filosofia)	Bacharelado e Licenciatura em Filosofia	Filosofia – Ciências Humanas
Professor C (Matemática)	Licenciatura em Matemática	Matemática
Professora D (Literatura)	Licenciatura em Letras	Literatura Brasileira - Linguagens
Professor E	Licenciatura em Pedagogia	Coordenador pedagógico

### 3.4 Etapas da pesquisa

O estudo foi dividido em 03 etapas: primeiramente procedeu-se a uma pesquisa bibliográfica aprofundada sobre concepções teóricas e estudos que concernentes ao tema, procurando-se investigar na literatura sobre currículo, práticas e políticas curriculares no ensino médio as obras impressas de autores contemporâneos com visível repercussão no campo. Em relação a pesquisa bibliográfica, Marconi e Lakatos citando Manzoz destacam que esta "oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente" (MARCONI & LAKATOS, 2003, p. 183). Em concordância com isso, pode-se averiguar que há uma complexidade de subtemas e questões com potencial relação teórica com o que se discute aqui.

Conjuntamente, fez-se uma busca de teses, dissertações e artigos científicos em meio eletrônico. Essa busca se concentrou no Portal da CAPES (apenas resumos), sítio da ANPED, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Repositório Institucional da UFPA, sistema Scielo assim como portais de periódicos (classificados no sistema qualis-capes de A1 a B4) ligados a programas de pós-graduação em educação de várias universidades. A busca por artigos relativos ao ENEM, nos periódicos eletrônicos teve como referência o período de 2009 (ano de implantação do Novo ENEM) a 2015.

Na internet a foi feita a busca por termos-chave: currículo, prática curricular, prescrições curriculares, políticas curriculares no ensino médio, currículo oficial e Novo ENEM. Os critérios para a seleção do material da revisão bibliográfica foram que se levasse em conta publicações com menos de 7 anos (período de divulgação na Nova Matriz do ENEM), trabalhos que estivessem relacionados com a área do currículo escolar na educação básica, assim também como trabalhos que estivessem ligados a programas de pós-graduação com linhas de pesquisa com foco no currículo.

Na segunda etapa - análise de documentos – o foco esteve sobre os curriculares oficiais direcionados ao ensino médio e documentos curriculares utilizados e produzidos na escola: projeto político-pedagógico, planos de ensino e provas. O que se buscou na análise documental prioritariamente foi saber como está definida e planejada a prática pedagógica nesses documentos e como o ENEM está prefigurado.

As indagações que nortearam essa análise foram: a) que concepção teórico-metodológica está presente nos documentos curriculares da escola? b) a prática está claramente definida e embasada? c) O que se discute sobre o ENEM?

Nas pesquisas qualitativas a análise documental tem um papel de sustentar certas conclusões oriundas de outras técnicas. Lüdke e André (1986) alegam que “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador [...] Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.” (p. 39). Entretanto, é necessário ponderar que os documentos, por si só, não garantem atingir o objeto de maneira satisfatória.

Algumas críticas à supervalorização da análise documental, sintetizadas por Guba e Lincol, são destacadas pelas autoras: a escassez desses documentos no ambiente escolar (não-representatividade portanto da complexa realidade escolar); validade questionável (as intenções não condizem com as práticas); escolhas arbitrárias de seus autores (fica em evidência o que quem os elaborou considerou importante). Contudo, não se pode abrir mão, dessa análise, pois é preciso

considerar que os próprios documentos são criações humanas, estando sujeitas a interferências subjetivas, e portanto precisando ser analisadas sob esta perspectiva.

#### QUADRO 2 – DOCUMENTOS PESQUISADOS

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO
Projeto político-pedagógico	Documento elaborado coletivamente na escola,
Planos de ensino	Elaborados pelos professores. Base para os conteúdos.
Provas	Questões elaboradas pelos professores e organizadas pela coordenação pedagógica.
Matriz de Referência no Novo ENEM	Guia curricular sobre os conteúdos
Portaria 109/2009	Institui o Novo ENEM.
Portaria 438/1998	Institui o ENEM.
Proposta a ANDIFES	Proposta aos diretores de IFEs.

Somando-se a análise documental, executou-se a observação direta das práticas de ensino e do planejamento curricular dos professores. Pela observação é possível estabelecer “um contato pessoal e estrito do pesquisador com o fenômeno pesquisado” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 26). Constitui-se assim em uma técnica que aproxima e imerge o pesquisador no campo de pesquisa.

Para Marconi e Lakatos (2003), um relevante proveito da observação está em evidenciar elementos que afetam a conduta dos sujeitos pesquisados e que estes nem sempre têm consciência, só podendo ser identificados por alguém de fora.

Lüdke e André (1986) expõem alguns motivos pelos quais a observação é relevante na pesquisa educacional: 1) leva o pesquisador a experiência direta em campo, à vivência, ao ver os fatos; 2) amplia a experiência pessoal e ajuda na reflexão; 3) chega perto da perspectiva dos sujeitos. Para as autoras, mesmo que a observação (participante) seja criticada por abordagens objetivistas, por levar a uma inevitável contaminação do sujeito sobre o objeto e vice-versa, esta não perde sua

importância dentro dos estudos qualitativos, pois há meio de se verificar até que ponto o envolvimento pessoal pode atrapalhar a pesquisa.

A última etapa da coleta de dados da pesquisa de campo foi a entrevista semiestruturada, que neste estudo assumiu grande importância, por ser o meio de ouvir e dialogar com os sujeitos pesquisados.

A entrevista semiestruturada reitera o papel do sujeito pesquisado como fonte confiável. Chizzotti (1998) frisa que a entrevista, consiste em considerar que o informante “é competente para exprimir-se com clareza sobre questões de sua experiência e comunicar representações e análises suas, prestar informações fidedignas, manifestar em seus atos o significado que tem no contexto em que eles se realizam, revelando tanto a singularidade quanto a historicidade dos atos, concepções e ideias.” (p. 93).

Algumas vantagens, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), oferece a entrevista semiestruturada: oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado o ser observado naquilo que diz e como diz (registro de reações, gestos etc); dá oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos; há possibilidade de conseguir informações mais precisas, podendo ser comprovadas, de imediato, as discordâncias. Por outro lado, também apontam desvantagens: a possibilidade de o entrevistado ser influenciado, consciente ou inconscientemente, pelo questionador, pelo seu aspecto físico, suas atitudes, ideias, opiniões etc; disposição do entrevistado em dar as informações necessárias; retenção de alguns dados importantes, receando que sua identidade seja revelada; ocupa muito tempo e é difícil de ser realizada.

Em outra compreensão, Lüdke e André (1986) ressaltam que a entrevista não pode levar em consideração apenas o depoimento, as falas:

Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-la com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante. (p. 36)

Assim foram elaborados dois roteiros de entrevista, um para os professores, outro para a equipe gestora. A entrevista da equipe gestora foi realizada com cinco questões. No roteiro de entrevista dos professores, as questões ficaram agrupadas em três blocos: bloco I – planejamento; bloco II – compreensão sobre o ENEM; e bloco III – relação do ENEM com a prática pedagógica. A entrevista foi gravada e transcrita.

É um importante instrumento na coleta de dados qualitativos. “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 33). Portanto não há predominância do pesquisador ou estabilidade segura. Os resultados da entrevista foram agrupados em categorias conforme foram demonstrando frequência.

## **4 ENEM: IMPLICAÇÕES PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA**

O Exame Nacional do Ensino Médio tem representado uma política de considerável evidência na educação básica. Nesta seção se discute os resultados do estudo, com base na pesquisa documental e no ambiente escolar. Primeiramente é discutida a situação curricular no ensino médio, em seguida é demonstrada a indução curricular proposta em alguns documentos reguladores do ENEM, e depois se demonstra o que se captou no cotidiano escolar. Procurou-se verificar a relação entre o ENEM e as práticas pedagógicas, principalmente aquelas diretamente curriculares.

### **4.1 O ensino médio e a reforma curricular**

A etapa da educação escolar que é denominada de ensino médio no Brasil corresponde a uma fase intermediária entre o início e base de escolarização (ensino fundamental) e a formação profissional (ensino superior). É aquela etapa que é universalmente direcionada para jovens. Esse nível de ensino tem sido apontado por diversas análises como historicamente problemático e é alvo constante de discussões e proposições. Abramovay (2003) destaca que diferentemente do ensino fundamental (conhecimentos básicos) e do ensino superior (conhecimentos aprofundados) que tem identidades já estabelecidas com certo consenso, o nível médio tem sido foco de debates e discordâncias, e dúvidas sobre seus objetivos e finalidades na educação nacional. Com isso, esta etapa tem se caracterizado, portanto indefinição de identidade no quadro da educação básica.

Desde que se estruturou institucionalmente a educação média no Período Imperial, com a criação de liceus provinciais e do Colégio Pedro II, o então ensino secundário, ficou marcado por uma dualidade estrutural: por um lado um ensino preparatório para os cursos de nível superior, voltado para as elites e por outro, uma formação parcial de caráter terminal e laboral direcionado para a maioria da população (MOEHLECKE, 2012; MORAES, et al, 2013). No Império e República Velha a divisão entre o ensino secundário elitista e popular era gritante, o acesso das classes menos favorecidas a este nível era raro,

o ginásio [primeira fase do ensino secundário] era, assim, 'um curso de caráter aristocrático, profundamente seletivo' e predominantemente masculino: os pobres e as mulheres raramente tinham acesso a esse tipo de ensino. (ANTUNHA apud MORAES et al, 2013).

Com o impulso urbano-industrial e as transformações sociais e econômicas da década de 1930 a educação passa a ser vista como meio de formação de força de trabalho e não mais como privilégio restrito as elites. Em 1931 a Reforma Francisco Campos tinha a preocupação em ampliar as finalidades do ensino secundário para além da preparação para o vestibular. Ficou dividido em dois ciclos – o fundamental, de cinco anos e o complementar (propedêutico) de dois anos, este último preparava os estudantes para o ensino superior (pré-jurídico, pré-médico, pré-politécnico). Esta reforma instituiu também as escolas profissionais (comércio, indústria e magistério), entretanto, a passagem por estes cursos profissionais não habilitava para o ensino superior. Durante o Estado Novo a Lei Orgânica do Ensino Secundário tornou os cursos técnicos equivalentes ao segundo ciclo do secundário. E o ginásio era preparação tanto para o segundo ciclo do secundário quanto para o profissional.

A Lei 4.024, aprovada em 20 de dezembro de 1961 estruturou o ensino médio em: ginásial, de 4 anos e o colegial, de 3 anos. Ambos abrangiam o ensino secundário e o ensino técnico profissional (industrial, agrícola, comercial e de normal). O ensino profissional foi integrado ao ensino secundário. A partir disso se intensificaram os debates sobre que perfil deveria ter a formação média.

Com a Lei 5.692/1971 (Lei de Diretrizes e Bases de Ensino do 1º e 2º graus), durante a ditadura, foi instituída a obrigatoriedade do ensino de 1º grau de 8 anos, com a fusão do antigo primário e o primeiro ciclo do secundário (ginásio). O 2º grau (segundo ciclo do secundário com 3 anos) foi definido como de profissionalização obrigatória. O ensino profissional passa a ser validado como de grau médio. Mas isso não resolveu o problema das disparidades nem da formação de mão de obra requerida pelo contexto de “desenvolvimento” dos governos militares.

A Constituição de 1988 definiu a *extensão progressiva da obrigatoriedade e gratuidade*, ou seja, a *universalização do ensino médio*, de forma a torna-lo acessível para toda a população. Esse foi um importante marco para a luta por democratização do ensino médio. Mas o impulso legal que o diferenciou

formalmente dos modelos anteriores foi a sua concepção na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Com a LDB de 1996 o ensino médio sai restritamente da esfera da profissionalização (profissional) ou da preparação ao nível superior (propedêutico), incorporando finalidades mais abrangentes e com a indicação de princípios identitários relacionados a sua composição como ramo final da educação básica.

No artigo 35 da LDB observam-se essas finalidades:

- I – **consolidação e 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. (BRASIL, 1996, p. 12, grifo nosso)

Nota-se que a Lei enfatiza uma formação que se encaixa no bojo de um projeto maior – a educação básica – que procura respaldar uma formação ampla e voltada para a preparação não só do trabalho, mas também para outros princípios de vivência e entendimento social ligados a educação escolar. Com essa orientação o ensino médio sai da direção da formação tecnológica restrita a uma função ou ocupação de determinadas atividades ou de mero atravessador ao ensino superior.

Porém com o Decreto 2.208/1997 foi indicada uma orientação distinta do que se colocou na LDB/1996. Restabeleceu-se a divisão entre educação média e educação tecnológica, separando as redes de ensino e o currículo. Em 2004, dentro de um novo projeto social, o Decreto 2.208/1997 foi substituído pelo Decreto 5.154 que estabeleceu o ensino médio integrado ou articulado à educação profissional. Com essa orientação o ensino médio volta a ser pensado em uma perspectiva de democratização e formação equitativa.

Com a emenda constitucional nº 53 de 2009 e a Lei 12.796/2013 consolida-se em âmbito formal a obrigatoriedade do ensino médio, pois já não é apenas o ensino fundamental que é de oferta obrigatória por parte do Estado, mas toda educação básica. Efetivamente, no Plano Nacional de Educação (2014-2024), na meta 3 se

coloca como pretensão universalizar, até 2016, ensino médio para pessoas de 15 a 17 anos. Sem dúvida esse é um grande avanço, pois são passos importantes para superar o quadro de exclusão e indefinição que o nível médio padece há muito tempo.

Tal quais as modificações de definições e princípios organizativos, o currículo do ensino médio tem expressado essa tendência. No entanto o que tem marcado e influenciado os projetos oficiais são os intentos de reformulação curricular que a partir das mudanças na legislação e da influência do panorama mundial na década de 1990, se intensificaram. Conforme analisam Oliveira & Gomes (2011), com a possibilidade de reestruturação do ensino médio, o discurso da mudança, da eficácia e da performatividade se impregnou aos projetos que vislumbraram um currículo “adequado” ao mundo atual. Um conjunto de políticas públicas e documentos legais consubstanciaram retificar o currículo que tornara defasado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998 estabeleceram as balizas para as mudanças na gestão e nas práticas curriculares: agrupar os componentes curriculares em áreas de conhecimento, articular os conteúdos e estratégias de forma interdisciplinar, contextualizar o conhecimento para aproximá-lo da vida dos estudantes. Com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 1999, estas exigências tomaram forma de orientações por área de conhecimento, focada principalmente da discussão sobre competências e habilidades. Os PCN + e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que vieram posteriormente em 2002 e 2006, respectivamente detalharam as orientações do ensino por competências, tornando-as mais operacionais.

Hoje se discute a identificação da escola média com o mundo da juventude e a diversidade, além da possibilidade de oferecer a formação profissional e fornecer base para o acesso ao ensino superior. O Ensino Médio Inovador e diversas iniciativas de estabelecer ensino médio integrado à educação profissional, por exemplo, são tentativas de estabelecer uma nova identidade, além da dualidade, para o ensino médio.

O Exame Nacional do Ensino Médio, que surgiu como uma política de avaliação, no contexto das discussões e modificações nas bases legais das

diretrizes curriculares do nível médio, incorporou os princípios e paradigmas do currículo de competências. As provas do ENEM tem seus conteúdos e estrutura voltados para um pretendido ensino interdisciplinar e contextualizado. A relação do exame com as práticas escolares tem sido objeto de discussões recentes, pois se por um lado é notável o esforço de instituições educativas a referenciá-lo como elemento de melhoria, por outro, não se tem clareza sobre a natureza de sua influência na organização curricular. Como o ENEM tem sido considerado em relação a mudanças no currículo do ensino médio? Considera-se que este tem impacto no currículo escolar?

Lopes & López (2010), relacionando os efeitos da globalização com as políticas de currículo, exploram o conceito de performatividade (na concepção de S. Ball) nos documentos oficiais do ENEM. Considerando que a globalização acaba por produzir efeitos de uma cultura política, com resultados heterogêneos em espaços e instituições e ações, as autoras, analisando os alguns documentos de divulgação do ENEM, apontam para uma forte marcação destes pelos indicativos da performatividade (competência, autoavaliação, metas), característica de projetos educacionais de cunho neoliberal.

Esta performatividade presente na política do ENEM tem influenciado iniciativas institucionais de avaliação e de currículo em diversas instâncias administrativas. Entretanto, as concepções e tendências marcantes nos documentos do ENEM se mesclam e hibridizam com outros projetos e intentos nas políticas e práticas locais. Dessa forma, a cultura da performatividade não é imposta de maneira verticalizada, mas, dentro do contexto da globalização, se integra sutilmente aos discursos oficiais e às práticas educativas. O que Lopes e López (2010) inferem é que na dimensão curricular no ensino médio, os princípios de performatividade articulados nos documentos do Novo ENEM tendem para uma formação que prima pelo sujeito onicompetente, com direcionamento para a eficácia e busca por desempenho melhorado, com autorregulação de sua vida educativa e profissional. Nesse sentido o ENEM, uma avaliação, tem simbolizado um projeto de formação que incorpora discursos condizentes com a reestruturação produtiva do ambiente neoliberal.

Seguindo a via da análise documental sobre o ENEM, Rocha & Ravallec (2014), fazem a análise de documentos oficiais que regulam a definição do exame procurando identificar e discutir as estratégias discursivas mobilizadas para

estabelecer o vínculo entre o exame e os atuais direcionamentos curriculares no ensino médio. As autoras defendem, com base na teoria política de Ernesto Laclau, que os consensos e negociações fomentados em torno do ENEM procuram colocá-lo como uma “demanda popular”, frente aos diversos interesses e paradoxos oriundos das disputas no campo do currículo no Brasil. Desse modo compreende-se que, o ENEM, dada sua amplitude e articulação como política educacional nacional, é colocado como uma demanda contextual da sociedade brasileira por elementos de melhoria na educação do nível médio.

A redefinição curricular pretendida através das políticas oficiais é examinada por Minhoto (2009) que procura fazer um paralelo entre o ENEM e as DCNEMs (1998). Ela ressalta que o ENEM tem cumprido um papel indutor da reforma o ensino médio na medida que tem levado os sistemas e escolas a direcionarem o ensino para a preparação dos estudantes para o exame, o que deixa em questão o princípio da autonomia curricular da escola e dos educadores. A padronização curricular instigada pelo ENEM, de acordo com Minhoto (2009), é a representação de controle por parte do poder central. O que não é possível, pois a própria distribuição de responsabilidade entre os entes federados indica que se deve primar pelos princípios da descentralização e diversificação. No entanto, o fato do ENEM ter se tornado um elemento propagador da reforma o transforma em um importante mecanismo de controle por parte do Estado com vistas a estabelecer critérios comuns de currículo e avaliação.

Discutindo sobre os efeitos nas práticas, Silva (2012) investigou como o ENEM repercute no trabalho pedagógico de professores. Para isso destacou a centralidade da avaliação nos processos educativos. Para Silva, as avaliações externas, com seu papel indutor e regulador, tem alterado o trabalho docente, modificando as maneiras de ensinar. Políticas de regulação e performatividade como o ENEM têm provocado, na educação brasileira, algumas mudanças voltadas para redirecionamentos na formação e trabalho de professores, e conseqüentemente o enfraquecimento de suas iniciativa e atuação, assim como na gestão educacional o exame tem levado ao ranqueamento e rotulação das escolas, contrariando inclusive algumas políticas atuais de busca por equidade.

Marcelino & Recena (2012), contestam o discurso de mudança do Novo ENEM, pois mesmo reconhecendo o caráter “prático” do desenvolvimento de competências e habilidades no modelo de exame, entendem que este “pouco pode

interferir no ensino tradicional, contribuindo para a formação de um indivíduo conformado com sua realidade e incapaz de pensar ativamente sobre ela ou propor meios de alterá-la” (p. 150). Esta afirmativa é uma forte crítica ao caráter reformador do ENEM no currículo escolar.

Para Alves (2013) os efeitos que o ENEM provocou na reorientação das práticas curriculares do Ensino Médio no contexto escolar são notórios. A autora defende que o exame tem repercutido na organização curricular e em mudanças nas práticas de currículo. Os resultados deste estudo apontam que o ENEM tem sim influenciado diretamente no trabalho pedagógico dos professores e com isso orientado iniciativas e esforços que representam mudanças de concepção, reorganização da dinâmica curricular, alteração dos espaços e tempos da escola apontando para uma possível transformação da cultura escolar. Percebe-se então uma perspectiva mais otimista em relação ao ENEM, pois a autora destaca que o exame representa exatamente um potencial de mudança.

Maceno (2012) e Reis (2012) procuram analisar as percepções, as compreensões e os significados que o Novo ENEM assume entre os sujeitos da prática educativa. Na análise desses autores a força que o ENEM representa para o currículo escolar ainda é algo incipiente que não pode ser entendido como uma totalidade, pois os sentidos e resultados são distintos e dissonantes em diferentes contextos. Maceno (2012) defende que o Novo ENEM tem sido um elemento sem grande significação para um entendimento apurado das práticas pedagógicas nas escolas de ensino médio. Para este autor algumas estratégias e ações fomentadas a partir do ENEM não influenciam significativamente no ensino que está aí, se restringindo a fatos específicos. Reis (2012) também compreende que o a grande repercussão e o entendimento de certos conceitos e princípios (interdisciplinaridade, contextualização, por exemplo) da reforma curricular preconizada pelo ENEM não são suficientes para gerar mudança nas práticas, pois não se tem condições objetivas e estruturais para tal.

#### **4.2 O Novo ENEM como indutor de reorientação curricular no ensino médio**

O Exame Nacional do Ensino Médio é hoje uma das maiores avaliações em larga escala do mundo considerando o quantitativo de participantes e a complexidade de sua organização. As provas são aplicadas anualmente e sua

relação com programas governamentais de acesso ao ensino superior, juntamente com a ampla divulgação na mídia o transformaram em política de alcance nacional. Em 1998, teve a participação de 150 mil pessoas, em 2015, foram cerca de 8,4 milhões de inscritos<sup>5</sup>. O exame, criado em 1998 pela portaria (MEC) 438 de 28 de maio, apresentava como objetivos:

I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; III - fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio. (BRASIL, 1998, p. 01)

Neste mesmo documento foi estabelecido que esta avaliação ocorresse com base em uma matriz de cinco competências gerais, vinte e uma habilidades e mais cinco competências relativas a redação. Em outro registro, no Documento Básico do ENEM (2002), também está explícito que além da LDB de 1996, o conteúdo do exame tem como referência

os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Reforma do Ensino Médio, bem como os textos que sustentam sua organização curricular em Áreas de Conhecimento, e, ainda, as Matrizes Curriculares de Referência para o Saeb. (BRASIL, 2002, p. 06)

Fica patente que o projeto do ENEM está vinculado ao projeto de reforma do ensino médio, embasando-se nos documentos que sustentam isso. Portanto, visa apontar um modelo curricular preconizado na LDB e afirmado em documentos curriculares posteriores.

Esse modelo foi delineado em princípios gerais nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998, entre os quais estavam: organização em áreas de conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias) e a Interdisciplinaridade (como princípio de diálogo permanente entre as áreas disciplinares) e Contextualização (como relação do conhecimento com a prática e experiência do aluno). Assim, como entende Maceno (2012), o ENEM se apresentou mesmo balizado nas propostas curriculares oficiais do Ensino Médio.

---

<sup>5</sup> Dados conferidos no portal do INEP - <<http://portal.inep.gov.br/>> Em abril de 2016.

Ainda, segundo o Documento Básico do ENEM, o exame “centra-se na avaliação de desempenho por competências e vincula-se a um conceito mais abrangente e estrutural da inteligência humana.” (p. 06). Está definido aí o modelo de currículo adotado na elaboração e organização do conteúdo das provas: o currículo por competências.

Define-se por competências e habilidades:

**Competências** são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As **habilidades** decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (BRASIL, 2002, p 06, grifos do autor)

As competências e habilidades, ao invés de objetivos, são colocadas como o eixo através o qual tende a passar o conhecimento no ensino médio. As competências seriam os eixos gerais, relacionados as áreas de conhecimento, e as habilidades seriam as especificações detalhadas dessas competências. Expressas dessa maneira concernem ao desenvolvimento e consolidação de saberes e atitudes que levem o indivíduo a se aprimorar intelectualmente e socialmente, possibilitando-o resolver satisfatoriamente certas situações da vida. Lopes (2010) critica o uso das competências quando usadas numa perspectiva de performatividade (saber-fazer eficiente), considerando que este conceito aparece muito relacionado a um saber-fazer imediato a ser cancelado na prova e orientado pela lógica do mercado.

Nos documentos do ENEM as competências e habilidades aparecem associadas a uma concepção prática de inteligência. Constitui-se em capacidades cognitivas que são instigadas e aperfeiçoadas por uma prática educativa que demanda recursos e relações diferenciadas do que ocorreria em situações em que não se valorize a dinamicidade do conhecimento e a iniciativa do estudante.

Neste arranjo propõe-se uma organização curricular com centro no desenvolvimento de competências e habilidades se contrapondo ao modelo anterior, voltado para conteúdos e com ênfase na memorização e repetição. Nessa orientação o conhecimento tem por base a integração interdisciplinar e a contextualização. Estabelece-se, dessa forma, pelo menos em nível de discurso,

uma ruptura com o currículo conteudista e descontextualizado do “velho ensino médio”.

Dessa maneira, a prova do ENEM, chega ao contato de professores e estudantes na escola, caracterizada por um estilo não muito usual nesse ambiente. Paulatinamente, vai sendo apreciada, juntamente com as provas de vestibulares à discussão pedagógica. O ENEM vai propiciar o conhecimento dessa nova concepção de ensino, anunciada na LDB e conceituada nos documentos da reforma do ensino médio, norteadores da concepção do exame (ALVES, 2005).

No ano de 2009 o exame foi reestruturado, passando a ser conhecido como Novo ENEM. A referência do conteúdo das provas assim como a orientação pela contextualização e a interdisciplinaridade foram mantidas. Todavia foram modificadas a logística de aplicação das provas – por exemplo, a quantidade de questões (de 63 passaram para 180, em dois dias de provas) e as finalidades do exame. Além dos objetivos mencionados no início do texto, foram acrescentados mais alguns, dentre os quais se destacam:

IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais; V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio [...]; VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2009a, p. 01)

Percebe-se que agora estão explícitas intenções que vão bem além do intento avaliativo. O Novo ENEM passa a estar voltado diretamente para maneiras de possibilitar um maior alcance entre os estudantes do ensino médio, além de deixar clara a pretensão de influência nos meios de acesso dos estudantes às universidades, se integrando, dessa forma a um conjunto de políticas para os jovens e para a democratização do ensino superior.

No que diz respeito às implicações para o currículo do ensino médio, analisando alguns documentos oficiais é possível perceber alguns indicativos de que agora, a política tenta, através do exame, provocar a indução para modificações no currículo, vejamos o que diz a Proposta do MEC sobre o Novo ENEM para Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior:

O que se quer discutir são os potenciais ganhos de um processo unificado de seleção, e a possibilidade concreta de que essa nova prova única acene para

a **reestruturação de currículos no ensino médio**. (BRASIL, 2009b, p. 01, grifo nosso).

Um exame nacional unificado, desenvolvido com base numa concepção de prova focada em habilidades e conteúdos mais relevantes, passaria a ser importante **instrumento de política educacional**, na medida em que sinalizaria concretamente para o ensino médio e orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e articulado para cada área de conhecimento. (p.04, grifo nosso)

Esta estrutura aproximaria o exame das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos currículos praticados nas escolas, mas **sem abandonar o modelo de avaliação centrado nas competências e habilidades**. (p. 04, grifo nosso)

Esse documento que foi uma iniciativa oficial do Ministério para persuadir as instituições federais de ensino superior a utilizar o ENEM como principal ou único meio de selecionar candidatos para seus cursos, busca o consenso não só sobre os ganhos institucionais que a adoção de uma única prova, aplicada pelo MEC, poderia trazer, mas argumenta veementemente sobre a possibilidade de se conseguir impulsionar a tão pretendida reforma do currículo desse nível de ensino.

A base para se defender o caráter inovador do exame e seu impacto no currículo é demonstrar a preferência por um modelo que estava alicerçado na memorização e compartimentalização de conhecimentos desconectados da vida cotidiana para se fomentar um modelo que trabalha conhecimentos e atitudes voltados para formação de sujeitos competentes, capazes de aprender e desenvolver saberes necessários para viver na vida moderna. Reforça-se com isso que o tipo de avaliação implementada pelo ENEM, diferencia-se da busca pela verificação sobre a quantidade de informação ou sobre os conceitos e fórmulas que os estudantes aprenderam ao final do ensino médio, superando esse modelo avaliativo, o que se pretende é aferir a capacidade intelectual e cognitiva que os estudantes apresentam para enfrentar situações-problema no cotidiano.

Com essa posição busca-se legitimar o exame e dar destaque a questão curricular fazendo uma separação entre o anterior e o Novo ENEM, com isso, como afirmam Rocha & Le Ravallec (2014), se pretendeu transformá-lo em demanda popular. A partir de 2009 o ENEM passaria a contribuir para mudanças no currículo escolar com a articulação dos conteúdos da prova ao que era trabalhado nas escolas, e isso se fomentaria pela aproximação dos temas trabalhados com o

contexto escolar e social dos sujeitos. Somando-se a isso se apostava na substituição dos vestibulares tradicionais pelas provas do ENEM, como maneira de levar as escolas a adotarem a Matriz de Referência do exame como principal guia curricular.

Mas essa indução significa melhorias no EM? Será que só algumas mudanças no currículo bastam? O ENEM avalia com base em padrões pré-estabelecidos para distintas realidades, desconsiderando as condições precárias de algumas escolas. É de se comentar também que a influência do ENEM no trabalho pedagógico da escola não é algo que signifique um currículo mais condizente com necessidades de melhoria da educação.

#### **4.3 O Novo ENEM e a reorganização do trabalho na escola**

A escola estudada oferece exclusivamente o curso de ensino médio regular (1ª a 3ª série), nos turnos da manhã, tarde e noite, sua grade curricular está de acordo com o que é estabelecido pela Legislação Federal e pelas diretrizes estaduais. A grade curricular está configurada conforme a organização direcionada pela SEDUC-PA, disposta da seguinte maneira: parte comum – Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Artes, Química, Biologia, Educação Física e Física. Na parte diversificada constam Literatura Brasileira e duas Línguas Estrangeiras: Inglês e Espanhol.

Atende a estudantes na faixa de 15 a 20 anos. Esses estudantes são provenientes, em parte da localidade onde está a escola, com uma notável característica urbana, outro segmento é de zona ribeirinha (rios e igarapés da região próxima a escola). É uma escola, considerada de médio porte, e se destaca por ser a única opção de ensino médio regular fora da sede do município. Portanto, naquela região é que recebe e promove formação para uma boa parcela da juventude.

Com a instituição do ensino médio regular, em 2007, a prática educativa passou a ser marcada fortemente pela finalidade de preparar os estudantes para os processos seletivos nos finais dos períodos letivos. Essa se constitui em tarefa pouco combinada, não havia um planejamento formalizado com esse objetivo. Cada

professor montava seu plano de trabalho e tinham como principais referências para o desenvolvimento curricular os conteúdos programáticos das universidades públicas do estado (UEPA e UFPA) para seus processos seletivos, e o guia curricular da SEDUC de 2003, o planejamento desse intento era feito, porém, de maneira individualizada.

No Projeto Político-Pedagógico da escola, que está vencido, não há referência direta e conceitual a um modelo ou tendência curricular a ser seguido pelas práticas. As diretrizes que se encontram no PPP é que o currículo “será organizado conforme os padrões da Secretaria de Educação e do Conselho Estadual de Educação e que [...] o planejamento levará em conta os processos seletivos para o ensino superior.” (PPP 2009, p. 10). Isso demonstra que a única referência no planejamento coletivo formal da escola, representado pelo PPP, é o currículo oficial.

A expressividade do documento e dos relatos demonstra que era forte, nos primeiros anos em que a escola passou a atender somente o ensino médio, uma tendência curricular pautada na ênfase na preparação para provas, adotando isso como finalidade em si para o ensino e aprendizagem. Entretanto, o que o documento propõe ou não propõe, ficou estagnado e não é determinante para o momento atual. De acordo com o coordenador pedagógico (Professor E),

O currículo da escola é construído através de planejamento, todo início de ano, com professores e coordenação pedagógica. A coordenação pedagógica faz algumas discussões sobre o currículo e depois os professores se juntam por áreas afins para montar seus planos de ensino, eles usam como base os programas de universidades públicas e a Matriz do ENEM. O que se tem discutido é mesmo a questão do conteúdo, agora que estamos discutindo mais sobre a interdisciplinaridade.

Os professores corroboram esse fato quando admitem que a escola dispõe de um período para se elaborar conjuntamente esse planejamento curricular. “Todo início de ano letivo nós nos reunimos e discutimos propostas para a melhoria da aprendizagem, agregando os professores de áreas afins” (professor D – Literatura). Entretanto, outros destacam que isso é realizado definitivamente de maneira individualizada, pois no planejamento escolar não há tempo suficiente para isso.

Essas afirmações foram verificadas através da observação e participação nesse momento de planejamento. É possível constatar que não há uma discussão

teórica sobre a base curricular da escola. O que se tem são comentários e escolhas sobre conteúdos, atividades e projetos educativos, levando em consideração alguns temas correntes no momento. De outra forma, há que se considerar que a Matriz de Referência, assim como exemplares de provas do ENEM são discutidas entre os professores. Essa discussão está muito relacionada a intenção de se inserir nos planos alguns temas e questões locais ou que estejam relacionados ao mundo dos jovens, como temas da área de informática, mercado de trabalho, drogas. Essa se coloca como maneira de contextualizar o conhecimento. Somando a isso, os professores, predominantemente por áreas de conhecimento procuram definir algum conteúdo comum para abordar de maneira que se trabalhe interdisciplinarmente.

Esses conceitos têm sido colocados para as práticas pedagógicas da escola como inovadores e capazes de melhorar o ensino. Não há uma orientação ou concepção de prática pedagógica claramente definida entre os profissionais da escola. No PPP o único trecho que faz referência a isso, diz que o trabalho pedagógico

Visa proporcionar atividades que possibilitem aos alunos de serem construtores de seus conhecimentos, através de um planejamento participativo com o intuito de organizar os trabalhos que nortearão todas as atividades educativas para o ano letivo em curso. (PPP, p. 12)

O que se infere é que a escola precisa de uma reflexão coletiva sobre a natureza de sua prática educativa, pois substituindo o vestibular, o ENEM, tem sido a direção mais consensual entre os educadores, mas isso ainda está muito ligado à preparação para resultados.

Os estudantes da escola têm participado continuamente das edições do ENEM, desde que o ensino médio se tornou regular. Entre 2007 e 2009 essa participação era esporádica, ficava por decisão do próprio estudante. A partir de 2009, com o Novo ENEM, aumenta o número de concluintes do ensino médio que passou a fazer a prova, em vista do PROUNI, principalmente. Mas é partir de 2011 que o exame passa a ser realmente vislumbrado, como intenção coletiva. Nesse ano o desempenho da escola foi considerado muito baixo, estando entre as dez notas mais baixa do estado. Considerando isso, no planejamento escolar de 2012, no ENEM, foram discutidos sobre os problemas educativos da escola, procurando definir alguma solução para o fraco resultado. Como solução foram propostas a

realização de provas padronizadas, ao modelo das provas do ENEM. Essa iniciativa esteve voltada diretamente para mudanças no processo avaliativo da escola, com o objetivo de produzir melhores resultados. A ideia era que estruturando a avaliação com situações-problema considerando competências e habilidades os professores modificariam suas metodologias de trabalho, assim como os próprios estudantes se empenhariam a estudar e entender melhor os conteúdos trabalhados em sala. Somando a isso foram intensificadas atividades as atividades preparatórias para o exame, com dois simulados gerais, aplicados um em cada bimestre.

TABELA 1- RESULTADO DA ESCOLA NO ENEM 2011

CONCLU INTDO ENSINO MÉDIO	Nº DE PARTIC IPANTE DO ENEM 2011	TAXA DE PARTIC IPAÇÃO	MÉDIAS					
			Ling & Cód	Mat	CH	CN	Red	Média geral
63	36	57%	468, 04	440,73	413,81	339,82	465,0 0	430,04

Fonte: pesquisa de campo – relatório de desempenho da escola 2011.

Na tabela acima estão os resultados que levaram a escola a modificar seu sistema avaliativo como forma de se induzir melhorias nas práticas educativas e consequentemente nos resultados do ENEM. A média esteve abaixo do patamar definido, na época, como média nacional que seria de 500. Na tabela abaixo, a constatação do desempenho considerado fraco, dá para perceber que entre as dez médias mais baixas, a da escola estudada é a mais elevada, mas que por estar abaixo da média nacional e distante do considerado melhor desempenho no estado, que foi de 626,8, foi alvo de crítica por parte dos órgãos gestores e da própria comunidade escolar. Segundo o coordenador pedagógico, esse fato chegou, inclusive a ser divulgado pela mídia regional, lavando a cobranças ainda maiores sobre a escola.

TABELA 2 - AS 10 MÉDIAS MAIS BAIXAS DO ENEM 2011 NO PARÁ

ESCOLA	MÉDIA
--------	-------

Escola 1	412,2
Escola 2	416,5
Escola 3	417,6
Escola 4	418,2
Escola 5	424,9
Escola 6	425,3
Escola 7	425,4
Escola 8	426,3
Escola 9	429,5
Escola estudada	<b>430,4</b>

Fonte: pesquisa de campo – relatório de desempenho da escola 2011.

Observa-se nestas informações o impacto que as avaliações em larga escala provocam nas instituições escolares. As instituições gestoras, nesse caso a SEDUC, passam a exigir que a escola se responsabilize pelas melhorias nos resultados, como se isso fosse apenas produto do trabalho desenvolvido no ambiente escolar, não dependendo de outros fatores condicionantes, como por exemplo, a inadequada infraestrutura e os escassos recursos financeiros e pedagógicos. O que tem ocorrido com o ENEM e outras formas de avaliação em larga escala, como as que são consideradas para o IDEB, é que estas se tornaram maneiras de classificar e ranquear as escolas por desempenho. “O uso de sistemas de avaliação, a ênfase e a publicização dos resultados, instalam nos estabelecimentos de ensino uma corrida desenfreada em busca de índices e resultados.” (HYPÓLITO & IVO, 2013, p. 381)

A função avaliativa do ENEM tem sido provocadora de movimentos na organização pedagógica da escola e isso tem se refletido visivelmente na organização da avaliação escolar por meios de se estabelecer uma cultura de aperfeiçoamento e busca por resultados otimizados, para satisfazer as exigências externas por resultados quantitativamente elevados. Esta visão não está atrelada somente a avaliação, mas fomenta discussões e tentativas de repensar o próprio currículo que passa a ser pensado em torno de competências e habilidades. De acordo com Lopes (2010) a performatividade se corrobora nos mecanismos governamentais de melhoramento institucional, assim as instâncias governamentais, ao cobrar elevação de índices e alcance de metas pelas escolas, deslocam a responsabilidade pela melhoria dos elementos realmente necessários às mudanças na educação.

A escola estudada tem seguido essa orientação, com o objetivo de melhorar seu ensino. Modificou seu sistema avaliativo procurando induzir mudanças nas práticas pedagógicas. Mas o que se observou é que o esforço está mais atrelado a mudanças conjunturais (a moda do ENEM) do que a um esforço de mudanças estruturais de repensar o ensino e seus condicionantes na escola.

#### **4.4 A prática pedagógica dos professores a partir do Novo ENEM**

A análise das práticas pedagógicas dos professores foi realizada diretamente com base na observação dos momentos de aulas e na entrevista, além de considerar o documento de planejamento curricular – o plano de ensino. A partir dos dados coletados nas observações realizadas em sala de aula e nas entrevistas com os professores e nos documentos curriculares, buscou-se responder às questões pertinentes a essas práticas que são expressão do trabalho docente e como estas estão relacionadas às implicações do ENEM para a configuração do currículo escolar. Com os resultados obtidos, considera-se então como foco de análise a prática curricular dos professores a partir do impacto que a implementação de avaliações padronizadas acarretou.

A prática curricular, entendida aqui como uma dimensão da prática pedagógica, está relacionada com a compreensão e “manuseio” do conhecimento pelo professor. Felício & Possani (2013), com base na noção de currículo como práxis, indicam alguns aspectos a serem considerados na análise das práticas pedagógicas/curriculares: natureza das práticas curriculares (os parâmetros); enquadramento conceitual da prática curricular (a concepção pedagógica); âmbitos específicos da ação curricular (os caminhos do currículo). Com esse apontamento, orienta-se a buscar elementos que condicionam e dão determinada característica para a expressão prática do currículo nas atividades de ensino.

Sacristán (2000) entende que a prática pedagógica que é desenvolvida nas salas de aulas é o próprio currículo em ação, reitera que “o currículo molda os professores, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca.” (p. 165).

Nesse sentido buscou-se então entender como os diversos fatores, prescritivos-teóricos, prático-instrumentais e ambientais condicionam e são condicionados pela ação pedagógica-curricular dos professores no cotidiano escolar. Os professores constroem seus planos curriculares, considerando fundamentalmente o as matrizes de referência do exame, mas ressaltam que também levam em conta outras referências, como conhecimentos regionais e locais, sendo que o ENEM não comporta diretamente isso.

É preciso também saber que significados o ENEM tem para os professores. A professora A (Química) está na escola há mais de dez anos, trabalha com diretamente com os objetos de conhecimento da Matriz de Referência. Ela descreve o exame como “uma oportunidade mais ampla do acesso a uma universidade, porém não leva em consideração os acontecimentos locais em sua base curricular.”

Opiniões nesse sentido são expressas por outros professores: “Um processo aparentemente justo, mas que ainda possui problemas por não valorizar tanto os saberes locais.” (Professor B);

Importante e necessário para aqueles que pretendem dar continuidade nos estudos. É uma prova cansativa, e na minha opinião o tempo não é suficiente para realizar todo o exame de forma ideal, mas é uma prova relativamente melhor em comparação com os antigos vestibulares. Só falta ver uma maneira de incluir alguma coisa mais relacionada a questões mais próximas dos alunos. (professor C)

Nos planos de ensino percebe-se que essa inquietude tenta ser resolvida, colocando-se conteúdos relacionados a aspectos regionais, isso tem como referência os programas dos extintos vestibulares que levavam em conta esses conteúdos. Dessa maneira, nota-se que assim como ressalta Sacristán (2000), o professor também tem uma ação modeladora sobre o currículo. Essa ação se evidencia no poder decisório sobre o que se considera importante para ensinar.

Essa perspectiva sobre o papel do professor na construção do currículo é defendida em diversos estudos que consideram o professor como agente ativo perante o currículo prescrito. Isso respalda um papel relevante dos profissionais do ensino no processo, pois implica em pensar uma ação política de intervenção e não apenas de repetição. Essa perspectiva reconhece que a escola é também um espaço deliberativo e ela própria abriga condicionantes de práticas.

O professor colabora com a estruturação do currículo, perfazendo uma prática curricular que não é apenas resultado de determinações oficiais, mas que traz a marca de sua subjetividade, de suas crenças e convicções.

[...] no cotidiano escolar uma série de atividades e experiências não previstas ou sugeridas pelos guias curriculares são desenvolvidas por professores e alunos, o que permite afirmar que, na realidade das salas de aula, as propostas e normas curriculares oficiais são saudáveis e inevitavelmente contaminadas pelos professores e alunos que as vivenciam cotidianamente. (OLIVEIRA, 2009, p. 233)

No entanto, Sacristán ainda alerta:

A autonomia sempre existe, mas suas fronteiras também. É preciso ver a autonomia profissional de cada professor individualmente considerado, ou da profissão como um grupo de profissionais, dentro de um quadro de determinantes da prática. (SACRISTÁN, 2000, p. 168)

É preciso considerar que e quais elementos interferem no grau de autonomia que os professores têm sobre o currículo, afinal o professor não decide de forma totalmente autônoma sobre sua própria prática. Isso está relacionado a uma série de fatores, como: a formação profissional, o ambiente de trabalho, a interferência de agentes externos à escola, como pais e instituições comunitárias.

A prática pedagógica é condicionada por múltiplos elementos e estes não se restringem a ação individual nem exclusivamente pelos determinantes institucionais, o professor decide sobre o rumo de sua ação, mas também se encontra em uma estrutura que o molda e o leva, mesmo sem esta seja sua opção, a determinado fim.

A prática curricular dos professores da escola estudada. Na percepção dos professores o ENEM é uma boa opção para o ingresso no ensino superior, entretanto, apontam para o. As implicações do ENEM para as práticas curriculares

O ENEM, dada a valorização, enquanto elemento de mudança e reestruturação curricular, tem sido um elemento de destaque na rotina escolar. Sua repercussão em contextos locais tem atendido, e parte as intenções da proposta. Escolas do ensino médio, como a que foi pesquisada, tanto pública como privadas tem buscado reorientar seu planejamento para obter resultados satisfatórios no exame.

Na escola pesquisada, os professores mobilizaram estratégias para orientar o ensino e a aprendizagem na direção do currículo apontado pelo ENEM (desenvolvimentos de competências e conhecimento contextualizado e interdisciplinar). Entretanto, o que se conseguiu foi uma mudança não no sentido de reformar o currículo, aquele que já existia antes do ENEM, mas de pelo menos repensar o modelo de ensino que os documentos do ENEM dizem querer superar.

A modificação no currículo do ensino médio depende de múltiplos fatores que não estão somente na modificação da organização avaliativa, dependem de todo um conjunto de mudanças que estão ainda por se fazer. Na discussão sobre currículo de Sacristán (2000) deixa claro essa multideterminação do currículo, definindo os diversos âmbitos e níveis em que o currículo se desenvolve. Este desenvolvimento não depende apenas das práticas curriculares. Portanto, modificar o formato da avaliação ou trabalhar em sala de aula uma metodologia com base no desenvolvimento de competências, sem uma adequada análise das condições estruturais da educação não necessariamente modificará o ensino na escola. Uma prova disso é que a escola pesquisada, nos últimos anos não obteve grandes diferenças de aproveitamento, seja no próprio processo, seja na avaliação do ENEM.

O efeito que a divulgação das notas do ENEM e o ranqueamento de escolas tem servido para aumentar o furor midiático sobre a preparação para as provas. Informa-se tudo sobre o ENEM, os dias de provas, como proceder, como acessar as informações, a inscrição em programas governamentais, mas os concertos e desconcertos do exame não são por si sós suficientes para fomentar um ensino médio de qualidade. O ENEM acabou por se tornar um grande vestibular que está induzindo mudanças tênues no currículo do ensino médio.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de currículo e avaliação que surgiram no contexto das reformas do ensino médio no Brasil, a partir do final da década de 1990, são baseadas no modelo de currículo de competências e habilidades e apresentam um discurso marcado por princípios das políticas de descentralização do contexto neoliberal. Essas políticas têm sido difundidas como parte de intenções do Estado brasileiro de reformular a educação básica, imprimindo-lhe novos rumos condizentes com o contexto global.

No ensino médio, desde a LDB/1996 e as DCNEMs/1998, tem se acompanhado os projetos oficiais de reestruturar seu currículo, tornando mais próximo das transformações pelas quais passou o mundo nas últimas décadas. O currículo do ensino médio tem sido alvo de inúmeras críticas, por ser considerado ultrapassado. Ao que parece o Ministério da Educação, a partir de 2009, com a reformulação do ENEM, buscou, induzir mudanças curriculares, a partir de uma Matriz Curricular de competências e um modelo de avaliação com conteúdo interdisciplinar e contextualizado.

A visibilidade e notoriedade do Exame Nacional do Ensino Médio, propiciadas pela abrangência e divulgação tem o tornado uma política de considerável relevância dentro das escolas de ensino médio públicas e privadas brasileiras. O ENEM tem chegado aos contextos escolares e ao imaginário dos estudantes, pais e profissionais. O esforço para preparar os estudantes para o exame em levado muitas escolas e remodelar seu processo de ensino ao paradigma da competências.

Além disso, com a ocupação do lugar dos tradicionais vestibulares, as provas do ENEM tem se tornado a “menina dos olhos” da indústria de cursos preparatórios e de materiais didáticos. Pode-se afirmar que, hoje, a vinculação do ENEM com o acesso a programas governamentais de ingresso no ensino superior, bem como sua finalidade avaliativa e classificatória que posicionam por resultados, produzem uma busca de adequação e modificação curricular nas escolas.

Essas iniciativas parecem ter ficado alheias a situação perigosa de se legitimar determinadas práticas que se engendram a partir da decisão sobre resultados de uma avaliação externa, eminentemente quantitativa. O ENEM, considerando a integralidade do processo educativo, não é uma avaliação satisfatória, pois avalia apenas uma parte do que se pode aprender e desenvolver na escola.

Na escola pública de ensino médio de Igarapé-Miri, onde foi feita a pesquisa de campo deste trabalho, o ENEM tem significado essa mesma perspectiva de mudança e melhoria de que já se falou. A prática pedagógica foi impactada pela opção de se preparar melhor os estudantes para ENEM, somando-se a isso a responsabilidade de melhorar a média da escola, que em 2011, ficou nos últimos lugares do ranking no estado do Pará. Os professores passaram a integrar no trabalho pedagógico, os objetivos de adequar suas práticas ao currículo que trabalhasse as competências e habilidades requeridas na Matriz de Referência do ENEM. O principal meio de realizar isso foi através de avaliações formatadas a semelhança do modelo de provas do exame. A ideia era a mesma que sustenta a indução curricular nas avaliações externas: se se passa a exigir determinados critérios para serem avaliados, haverá uma busca por esses critérios.

Conclui-se, portanto, que o ENEM está sim trazendo implicações para o currículo e práticas pedagógicas no ensino médio, considerando que se constatou que houve mudanças no processo avaliativo, na metodologia e conseqüentemente instigando uma tendência (ensino por competências) no próprio currículo escolar, Entretanto, essas implicações dizem respeito muito mais a modificações na rotina e dinâmica de ensino do que a aspectos estruturais da prática pedagógica, como a motivação e base teórica para se lidar com isso.

A modificação que uma política como o ENEM tem provocado na escola ocorre mais como uma exigência externa, uma vontade de não ficar para trás, por último, do que uma iniciativa consistente de melhorar o padrão da escola média. O ENEM tem apresentado evidentes impactos na organização escolar e no currículo, mas isso não quer dizer que haverão resultados confiáveis, afinal, o ensino médio não pode girar em torno de um exame.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003. Disponível em: <[http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=130235&set=4A563F00\\_2\\_223&gp=1&lin=1&ll=1](http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=130235&set=4A563F00_2_223&gp=1&lin=1&ll=1)> Acesso em: dezembro de 2014.

ALVES, Dulcineia de Jesus. **ENEM: efeitos nas práticas curriculares de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em Salvador**. 2013. 149f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013. Disponível em: <[repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14575](http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14575)> Acesso em: novembro de 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp>> Acesso em: agosto de 2015.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.147 p.738-753 set./dez. 2012. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/>> Acesso em: março de 2016.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. As novas relações entre o currículo e a avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 133-144, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: abril de 2016.

BRASIL, Governo Federal. **Lei 9.394** de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (atualizada em 2014). 1996. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/>> Acesso em: junho de 2014.

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Informações estatísticas (Censo 2010) – Igarapé-Miri**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=150330&search=parajigarape-miri|infograficos:-informacoes-completas>> Acesso em: maio de 2016.

BRASIL, Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 3**, de 26 de junho de 1998 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 1998a. Disponível em: <[www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao)> Acesso em: fevereiro de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 438**, de maio de 1998 – institui o Exame Nacional do Ensino Médio. 1998b. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/>> Acesso em: fevereiro de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. 2000. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12598:publicacoes&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12598:publicacoes&option=com_content&view=article)> Acesso em: janeiro de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio**: documento básico. 2002. Disponível em: <[www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br)> Acesso em: março de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio**. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book>> Acesso em janeiro de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação – INEP. **Portaria nº 109**, de 27 de maio de 2009 – estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009. 2009a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>> Acesso em: fevereiro de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação – INEP. **Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior**. 2009b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: fevereiro de 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. 2009c. Disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)> Acesso em: fevereiro de 2015.

BURTON, Guy. Teorizando o Estado e a Globalização na política e políticas educacionais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 315-332, jul./dez. 2014 Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso em: fevereiro de 2016.

CHADES, Ângela Fernandez Porto de. A política de integração curricular no ensino médio: reflexões sobre o texto político e o contexto da prática. **Espaço do Currículo**, v.4, n.2, pp.172-185, Set. 2011/Mar. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/12334/7110>> Acesso em: abril de 2015.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CORAZZA, Sandra. O que quer um currículo? In: CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?**: pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001 (pp. 9-21).

CORAZZA, Sandra Maria. Os sentidos do currículo. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 149-164, maio/agosto 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias>> Acesso em: agosto de 2015.

CORREIA, José Alberto; FIDALGO, Fernando; FIDALGO, Nara Rocha. A avaliação como trabalho e o trabalho da avaliação. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, nº 33, 2011, p. 37-50. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o->

sociedade-culturas/page/revista-esc-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas>  
Acesso em: abril de 2016.

EYNG, Ana Maria. Políticas de currículo e avaliação: os resultados da avaliação definindo práticas curriculares. **Espaço do Currículo**, v.3, n.1, pp.403-418, Mar. 2010/Set. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/9101/4789>> Acesso em: set. 2015

ESPINDULA, Mirian; LEITE, Janete de Carvalho Pessoa; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O campo das políticas curriculares no Brasil: a trajetória histórica da década de 90. **Espaço do Currículo**, v.5, n.1, pp.103-108, Jun./Dez. de 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/14048/7982>> Acesso em: set. de 2015.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos & POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaleto. Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 129-142, Jan./Abr. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/>> Acesso em: abril de 2016.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação, currículo e suas implicações: projetos de sociedade em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: abril de 2016.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. (trad.: Sandra Netz)

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos** - volume 3, n. 3, p. 393-405 - Itajaí, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/>> Acesso em: dezembro de 2014.

GHEDIN, Evandro. Currículo, civilização e prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.10 n.03 dez.2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/curriculum>> Acesso em: março de 2016.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (tradução: Attílio Brunetta).

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (tradução: Vera Joscelyne).

HAYDT, Regina Célia Casaux. **Curso de didática geral**. 1.ed. - São Paulo : Ática, 2011.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: set. de 2015

HYPÓLITO, Álvaro Moreira & IVO, Andressa Aita. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11 v.02 ago.2013. Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/curriculum>> Acesso em: março de 2016.

IVO, Andressa Aita & HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas gerenciais em educação: efeitos sobre o trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 365-379, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/>> Acesso em: abril de 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção Magistério. Série formação do professor).

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. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso em: fevereiro de 2016.

LOPES, Alice Casimiro. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006 (série cultura, memória e currículo, vol. 7) - (p. 127-158)

LOPES, Alice Casimiro & Elizabeth MACEDO. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro & LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.89-110, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/05.pdf>> Acesso em: set. de 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, políticas e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013, 7-23. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/page/revista-esc-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas>> Acesso em: agosto de 2015.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. O Pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002 (série cultura, memória e currículo), pp. 13-54.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACENO, Nicole Glock. **Compreensões e significados sobre o novo ENEM entre profissionais, autoridades e escolas**. 2012. 320f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012. Disponível em:

<acervodigital.ufpr.br/handle/1884/26943?show=full> Acesso em: novembro de 2015.

MACENO, Nicole Glock. Compreensões e Significados sobre o Novo ENEM entre Profissionais, Autoridades e Escolas: um estudo para o estado do Paraná. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Vol. 13, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/view/324>> Acesso em: março de 2016

MAINARDES, Jefferson. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**. Disponível em: <<http://www.uepg.br/gppepe>> Acesso em: fevereiro de 2016.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, v. 9, nº 1, pp. 4-16, jan./abr. de 2009. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc>> Acesso em: set. de 2015.

MAINARDES, Jefferson & MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: set. de 2015.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do Currículo**, v.6, n.2, p.340-354, Mai/Agost. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/3732/9757>> Acesso em: agosto de 2015.

MARCONI, Marina de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

MELÃO, Walderez Soares. **O ENEM e os Professores de Matemática do Ensino Médio do Paraná: delineamento de uma noção de responsabilidade curricular**. 2012. 111f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Políticas Educacionais – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012. Disponível em: <[http://www.ppge.ufpr.br/teses/d2012\\_Walderez%20Soares%20Melao.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/d2012_Walderez%20Soares%20Melao.pdf)> Acesso em: novembro de 2015.

MINHOTO, Maria Angélica. Modelação Curricular do Ensino Médio: análise de prescrições legais e do papel da avaliação dos sistemas de ensino. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 5, pp. 27-36, Jan./Jun. 2009. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/jpe/article/view/17350/14305>> Acesso em: set de 2015.

NASCIMENTO, Lindalva Gouveia *et all*. Teorias e discursos no currículo: entre a teoria crítica e os estudos pós-críticos. **Espaço do Currículo**, v.8, n.1, p.136-154, Jan./Abr.de 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n1.136154/13130>> Acesso em: agosto de 2015.

OLIVEIRA, Aldeci Luiz & CUNHA, Edilazir Lopes. **Políticas e práticas de decisão curricular: ressignificação discursiva em escolas do ensino fundamental de Campina Grande-PB.** *Espaço do Currículo*, v.3, n.1, pp.316-323, Mar. 2010/Set. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/9094/4782>> Acesso em: 15. Set. 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade & JORGE, Tiago Antônio da Silva. As políticas de avaliação, os docentes e a justiça escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 346-364, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/>> Acesso em: abril de 2016.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares: referenciais para análise.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p.383-400, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdfv>> Acesso em: agosto de 2015.

PACHECO, José Augusto. Teoria (pós) crítica: passado, presente e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.11 n.01 abr.2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/13870/11311>> Acesso em: agosto de 2015.

PAIVA, Edil V.; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2006 (série cultura, memória e currículo, vol. 7) - (p. 241-269)

PARÁ, Estado do. Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Finanças. **Estatística Municipal.** 2008. Disponível em:

PASCHOALINO, Jussara Bueno & FIDALGO, Fernando. A lógica brasileira da avaliação: impactos no currículo escolar a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, nº 34, 2011, 103-116. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educ%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/page/revista-esc-educ%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas>> Acesso em: março 2016

REIS, Ana Queli Mafalda. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como indutor da prática curricular de professores de matemática a partir da perspectiva de contextualização.** 2012. 114f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2012. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/1830>> Acesso em: novembro de 2015.

REZENDE, Valeria Moreira; SILVA, Maria Vieira; LÉLIS, Úrsula Adelaide. Currículo, conhecimento e poder: desafios contemporâneos para as reformas curriculares e o trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 01 jan/abr. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/curriculum>> Acesso em: agosto de 2015.

RIBEIRO, Nadja Naira Aguiar & OLIVEIRA, Deiseane Louise Santos. Reflexões sobre a prática curricular: uma experiência numa turma de EJA de uma escola de Maceió. **Espaço do Currículo**, v.6, n.3, p. 428-438, Set./Dez. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/18981/10528>> Acesso em: 15 set. 2015.

RIBEIRO, Priscila Campos. Produção de currículo: a escola e seus sujeitos. **Espaço do Currículo**, v.4, n.2, pp.197-208, Set. 2011/Mar. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/12336/7112>> Acesso em: set. 2015

ROCHA, Ana Angelita da & RAVALLEC, Carmem Teresa Gabriel. ENEM nos documentos: uma leitura pós-fundacional da reestruturação do exame em 2009. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1693 – 2018. Out./Dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21677/15923>> Acesso em: set. de 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. (tradução: Ernani F. de Rosa)

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Apropriação e resistência: ressignificações das políticas educacionais na prática docente. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 33, n. 1, p. 149-155, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/12806/12806>> Acesso em: 15 set. de 2015

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares & OLIVEIRA, Márcia Betania de. Políticas curriculares no ensino médio: Ressignificações no contexto escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 497-513, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/santos-oliveira.pdf>> Acesso em: set. de 2015.

SCHMIDT, Leide Mara; RIBAS, Marina Holmann; CARVALHO, Marlene Araújo. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. In: QUELUZ, Ana Gracinda & MYRTEZ, Alonso (org.). **Trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual & NARDI, Elton Luiz. *Accountability* em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do estado-avaliador? **ETD – Educ. Temat. Digit.** Campinas, SP v.17 n.1 p.58-74 jan./abr.2015. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/etd>> Acesso em: março de 2016.

SOUSA, Sandra Kátia. Ensino médio: perspectivas de avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 99-110, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: abril de 2016.

SILVA, Claudene Souza. Estudo qualitativo sobre as mudanças que o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio provocou nos trabalhos pedagógicos e metodológicos dos professores do ensino médio. **Espaço do Currículo**, v.4, n.2, pp.186-196, Set. de 2011/Mar. de 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/12335/7111>> Acesso em: set. de 2015.

SILVA, Kátia Aparecida de Souza. Práticas curriculares: o que a sala de aula revela? **Espaço do Currículo**, v.6, n.1, p.187-198, Janeiro a Abril de 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec>> Acesso em: março de 2016.

SILVA, Roberto Rafael Dias. Políticas de integração curricular para o ensino médio no Brasil contemporâneo: um estudo no programa ensino médio inovador. **ETD – Educ. Temat. Digit.** Campinas, SP v.17 n. 2 p.252-270 maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634854/7075>> Acesso em: set. de 2015.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. As novas propostas curriculares e a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n. 147 p.790-805 set./dez. 2012. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2027/1986>> Acesso em: set. de 2015.

TUUMAN, Malvina Tania. Avaliação educacional: o verdadeiro compromisso. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 101-108, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: abril de 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 13 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v.44 n.151 p.190-202 jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp>> Acesso em: agosto de 2015. Tradução: Leda Beck.

## APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR (A)

### Identificação

Nome:

Formação:

Disciplina (s) que trabalha na escola:

Carga horária da (s) disciplina na escola/dias:

Tempo de trabalho na escola:

Turmas em que ministra a disciplina na escola:

### BLOCO 1 – PLANEJAMENTO

1 – Como é feito o planejamento curricular na escola?

2 - De que forma seleciona o que vai ensinar? Com base em que você estrutura o currículo para suas aulas?

3 – Você considera que as orientações curriculares oficiais impactam no currículo escolar? De que forma?

4 – Utiliza algum documento oficial como referência para o planejamento curricular de sua (s) disciplina (s)?

5 – Que tipo de formação você considera adequada aos jovens do ensino médio? A sua prática educativa está em consonância com este tipo de formação?

### BLOCO 2 – COMPREENSÃO SOBRE O ENEM

1 – O que você pensa sobre o ENEM?

2 – você considera que o ENEM influencia no currículo escolar?

3 – Você conhece a matriz de referência do Novo ENEM? Sabe qual a perspectiva ou tendência curricular embasa essa matriz e conseqüentemente as provas do exame?

4 - O ENEM influencia em sua prática educativa?

5 – Os resultados das provas do ENEM são válidos para avaliar o processo educativo na escola?

### BLOCO 3 – RELAÇÃO DO ENEM COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA

1 – Há na escola plano ou iniciativa organizada coletivamente de estratégias ou atividades relacionadas ao ENEM?

2 - O ENEM mudou alguma coisa na sua metodologia de ensino?

3 – Você delimita parte de suas aulas para trabalhar especificamente para o ENEM?

4 - Há aproximação de sua maneira de avaliar com a avaliação que é empreendida do ENEM?

5 - Que efeitos/resultados o ENEM, enquanto indutor de um modelo curricular, pode ter para o processo educativo no ensino médio?

## APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA – EQUIPE GESTORA

Identificação

Nome:

Formação:

Função que trabalha na escola:

Carga horária que trabalha na escola/dias:

Tempo de trabalho na escola:

1. Como é feita a organização e planejamento curricular da escola?
2. Qual o desempenho dos estudantes da escola no ENEM?
3. Há divulgação e discussão dos resultados na escola?
4. A escola incentiva a participação dos alunos no ENEM?
5. Há aproximações das avaliações da escola com o modelo avaliativo do ENEM?
6. Quais os efeitos dos resultados do ENEM para a escola? O ENEM tem influenciado nas práticas educativas?

## APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

### PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO/PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA

1. Que concepção teórico-metodológica caracteriza o planejamento curricular desta instituição?
2. A prática docente é claramente definida?
3. As Matrizes Curriculares de Referência do ENEM estão expressas na proposta curricular da escola?

### PLANO DE ENSINO DO (A) PROFESSOR (A)

1. Como as práticas pedagógicas são estruturadas no plano de aula?
2. A metodologia utilizada nos planos de aula é coerente com a concepção de currículo adotada pela instituição em estudo?
3. Como as competências e habilidades do ENEM estão estruturadas nos planos de aula?
4. Os conteúdos presentes no planejamento curricular (3ª série) estão em consonância com os conteúdos da Matriz do ENEM?
5. Os critérios avaliativos da disciplina são condizentes com o modelo avaliativo do ENEM?

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, concordei em participar como colaborador (a) da pesquisa realizada pelo mestrando Alzyr Gonçalves de Melo, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, cujo objetivo é analisar as práticas curriculares de professores, buscando compreender as implicações do Novo ENEM, para a configuração das mesmas. Consentii que fosse realizada uma entrevista (gravada e transcrita) e tive acesso a leitura da transcrição e oportunidade de adicionar esclarecimentos sobre o que foi transcrito quando julguei necessário. Estou ciente de que os dados obtidos nessa entrevista e esclarecimentos poderão ser usados pelo mestrando em seus trabalhos acadêmicos e outras publicações dessa natureza, bem como será assegurada a não-divulgação de minha identidade.

Igarapé-Miri – Pa, \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) colaborador (a)

\_\_\_\_\_  
Alzyr Gonçalves de Melo