



Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

Dulcinea de Jesus Alves

ENEM:
efeitos nas práticas curriculares de professores de Língua Portuguesa do
Ensino Médio em Salvador

Salvador
2013

Dulcinea de Jesus Alves

ENEM:

efeitos nas práticas curriculares de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em Salvador

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador:

Prof. Dr. José Albertino Carvalho Lôrdelo

**Salvador
2013**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Alves, Dulcinéia de Jesus.

ENEM : efeitos nas práticas curriculares de professores de Língua Portuguesa do ensino médio / Dulcinéia de Jesus Alves. – 2013. 149 f.

Orientador: Prof. Dr. José Albertino Carvalho Lordêlo.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

1. Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil). 2. Ensino médio – Currículos.

3. Prática de ensino. 4. Ensino – Metodologia. I. Lordêlo, José Albertino

Carvalho. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 373.19 – 22. ed.

Dulcinea de Jesus Alves

ENEM:

efeitos nas práticas curriculares de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em Salvador

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 7 de junho de 2013.

Banca Examinadora

José Albertino Carvalho Lôrdelo – Orientador _____
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Kelma Socorro Lopes de Matos _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará
Universidade Federal do Ceará

Maria Roseli Gomes Brito de Sá _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia



ATA DA DEFESA PÚBLICA DE MESTRADO DE
DULCINEA DE JESUS ALVES, NO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA.

Aos sete dias do mês de junho do ano de dois mil e treze, às quatorze horas, reuniu-se no Auditório I, a Comissão Examinadora composta pelos Professores Doutores Maria Roseli Gomes Brito de Sá, Kelma Socorro Lopes de Matos e por mim, José Albertino Carvalho Lordelo orientador, para julgar o trabalho intitulado: ENEM: EFEITOS NAS PRÁTICAS CURRICULARES DE PROFESSORES DE LINGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO EM SALVADOR, de autoria de Dulcinea de Jesus Alves. Após arguição e discussão, a banca examinou, analisou e avaliou o referido trabalho, chegando a conclusão que este está APROVADO. Nada mais havendo a ser tratado, esta Comissão Examinadora encerrou a reunião da qual eu lavrei a presente ATA, que após lida e achada conforme, vai assinada pelos presentes e encerrada por mim José Albertino Carvalho Lordelo. Salvador, 07 de junho de 2013.

Banca examinadora:

Prof. Dr. (a) Maria Roseli Gomes Brito de Sá.....

Maria Roseli G. B. de Sá

Prof. Dr. (a) Kelma Socorro Lopes de Matos.....

Kelma Socorro Lopes de Matos

Prof. Dr. (a) José Albertino Carvalho Lordelo.....

José Albertino C. Lordelo

CONFERE COM O ORIGINAL

DATA: 07/06/2013

Eliene B. Batista
Eliene B. Batista
Secretária Executiva
SIAPE: 1659286
PPGE/FACED/UFBA

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Michel Foucault

Resumo

O estudo investigou os efeitos que o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM produz nas práticas pedagógicas e curriculares dos professores de língua portuguesa do ensino médio, em uma escola particular de Salvador. Utilizou-se como contribuição a abordagem do ciclo de políticas formulada por Stephen Ball (2006). Para tanto, entre os cinco diferentes contextos abordados (influência, produção do texto, contexto da prática, resultados/efeitos e estratégia política), reportou-se, especificamente aos da prática e dos resultados/efeitos. Para atingir os objetivos propostos, usou-se o referencial do contexto da prática através da realização de diferentes estratégias de coleta de dados, fontes orais e escritas, análise de documentos, dados estatísticos, entrevistas e observações. O levantamento de dados verificou se havia um diálogo entre a política avaliativa do ENEM e as práticas curriculares dos professores, através das práticas pedagógicas e da metodologia de ensino e de aprendizagem. Inferiu-se com os resultados alcançados que o exame repercute diretamente no trabalho pedagógico dos professores e apontam tendências que se constituem em mudança de concepção, reorganização da dinâmica curricular, alteração dos espaços e tempos da escola gerando uma possível transformação da cultura escolar. Entre os elementos constituintes da prática, os que mais sofreram os efeitos estão o ensino dos conteúdos disciplinares, a forma de ensiná-los e de avaliá-los. Assim o planejamento dos professores da 3ª série do Ensino Médio passou a priorizar os conhecimentos do ENEM.

Palavras-chave: Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil). 2. Ensino médio – Currículos. 3. Prática de ensino. 4. Ensino – Metodologia

Abstract

The study investigated the effects that the National High School Exam - ENEM produces in the curricular and pedagogical practices of teachers of Portuguese language of the high school, in a private school of Salvador. It was used as a contribution the policy cycle approach formulated by Stephen Ball (2006). For how among the five different contexts addressed (influence, production of the text, results/effects and political strategy) specifically those of practice and results/effects were reported. To achieve the proposed objectives, it was used the context of practice through different data collection strategies, oral and written sources, document analysis, statistical data, interviews and observations. The survey data checked to see if there was a dialogue between the evaluation policy of ENEM and curricular practices of teachers, thought educational practices and teaching and learning methodology. Inferred with the results achieved that affects directly in the pedagogical work of teachers. Among the constituent elements of practice, the most suffered are the teaching effects of disciplinary content and how to teach them. So the planning of the teachers of the 3rd grade of high school went on to prioritize the knowledges of ENEM.

Key-Words: Pedagogical practices. Data. Teaching and learning methodology. ENEM.

Lista de Quadros

Quadro 1: Matriz de Referência do ENEM 2009	30
Quadro 2 : Dados dos sujeitos da pesquisa	47
Quadro 3: Caracterização do espaço físico da escola estudada	52
Quadro 4: Competências de Redação do ENEM	81

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Média Geral do ENEM 2012 em dez escolas particulares de Salvador	55
Tabela 2 – Média Geral do ENEM no estado da Bahia com taxa de participação	60
Tabela 3 – Média Geral: Brasil – 500 e 1º lugar de Salvador	61
Tabela 4 – ENEM: Média Geral da escola estudada, em Salvador	63
Tabela 5 – Resultados do ENEM 2011 da escola estudada por área de conhecimento	65

Sumário

1 INTRODUÇÃO	10
2 POLÍTICAS CURRICULARES E AVALIAÇÃO: CONTEXTOS, SIGNIFICADOS E IMPLICAÇÕES	15
2.1 O ENEM: UMA POLÍTICA EDUCACIONAL COMO TEXTO E DISCURSO	15
2.2 COMPREENSÕES E SIGNIFICADOS SOBRE O NOVO ENEM	20
2.3 ENEM: REORIENTAÇÃO DE CURRÍCULOS	28
2.4 DEFININDO CATEGORIAS EMPÍRICAS: DO CONTEXTO ÀS PRÁTICAS	32
2.4.1 Práticas pedagógicas: ação para a melhoria da aprendizagem	33
2.4.2 Metodologia de ensino e aprendizagem	36
3 A PESQUISA E SUA OPERACIONALIZAÇÃO	40
3.1 LÓCUS DO ESTUDO	43
3.2 AS FONTES DOS DADOS	46
3.3 OS PASSOS METODOLÓGICOS	48
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: O ENEM E SEUS EFEITOS NAS PRÁTICAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO	51
4.1 CONSIDERAÇÕES DO ENEM NA ESCOLA ESTUDADA	55
4.2 MUDANÇAS NO TRABALHO COTIDIANO DOS PROFESSORES	70
4.3 OS EFEITOS DAS NOTAS DO ENEM NO PERFIL DOS PROFESSORES	84
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	92

REFERÊNCIAS96

APÊNDICES102

ANEXO107

1 INTRODUÇÃO

A partir de inquietações geradas em relação aos possíveis efeitos da política avaliativa do governo, especificamente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem-se o pretexto desse estudo. Tais inquietações relacionam as políticas públicas de avaliação através de interrogações que estão associadas ao conhecimento e suas formas concretas de organização escolar: percurso dos professores através de questões que os mesmos levantam no contexto da prática.

O percurso pessoal trilhado pela pesquisadora imbricado no contexto da prática serviu para a definição do tema da pesquisa, o que poderá contribuir para a melhoria da concepção do exame, conseqüentemente, melhorar o desempenho dos alunos e do processo avaliativo como um todo.

A trajetória da pesquisadora consiste em vinte anos de experiência na escola estudada começando como professora, passando pela coordenação pedagógica e atualmente assume a direção da instituição. Pôde vivenciar durante este período diversas transformações no campo das políticas públicas educacionais, observando que é no contexto da prática que as políticas são revestidas de dilemas práticos e tensionamentos. Por conta deste movimento pessoal adentrou-se muito na dissertação refazendo caminhos e quebrando paradigmas. Nesse sentido, ressalta-se que a pesquisa não pretende apresentar conclusões carregadas de certezas e fechamentos, nem demonstrar o valor de seu texto, nem tão pouco demonstrar valor pessoal agregado.

A avaliação no contexto da escola estudada passou por amplas discussões sobre o estabelecimento de uma concepção que valorizasse os aspectos formativos e processuais, dando menos ênfase aos aspectos somativos, tão presentes na escola. Essa discussão contempla opiniões não apenas de profissionais técnicos especializados, como também de professores que estão no dia a dia com os alunos. Quais são os conteúdos, habilidades e competências relevantes? Quais assuntos podem ser postergados para o Ensino Superior? Como adaptar os conteúdos propostos pelas matrizes de referência, sem perder de vista a autonomia das práticas curriculares da escola e dos professores? Essas são algumas das questões feitas pelos professores, especialmente, no Ensino Médio.

A centralidade dada à avaliação nas políticas educacionais brasileiras leva a refletir sobre as relações que se estabelecem entre os processos avaliativos e o

trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula. A cada ano, depois de divulgados os resultados das avaliações nacionais, ouvem-se os mais diversos comentários sobre a qualidade do ensino no Brasil. Em geral, responsabilizam-se os professores pela baixa qualidade do ensino ministrado nas escolas e nas universidades. Nessa ótica, a temática da avaliação aproxima-se, de forma bastante estreita, das questões relativas à prática curricular dos professores.

Segundo Pacheco (2001), as transformações recentes no campo do currículo e da avaliação, instituem-se como uma das legitimações para o desenvolvimento dessa temática. Refletir como as políticas de avaliação externa impactam na organização de práticas curriculares faz parte das discussões científico-educacionais contemporâneas. Uma destas discussões é o currículo como uma prática pedagógica que deriva da interação entre estruturas políticas, administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares e suas responsabilidades compartilhadas. Tendo em vista estes aspectos, Pacheco (2001, p. 20) defende que:

[...] o currículo, apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, ressalta-se a política avaliativa dentro de um amplo contexto, em que diversas variáveis concorrem para melhoria do desempenho dos alunos do Ensino Médio. No entanto, o presente estudo delimitou seu universo de análise aos efeitos que o referido exame produziu na estrutura das práticas curriculares e metodológicas da disciplina Língua Portuguesa na terceira série do Ensino Médio, em uma escola privada de Salvador.

Numa avaliação externa curricular, o objeto de avaliação deve coincidir com o processo de desenvolvimento curricular, ou seja, os planos curriculares, os programas, os materiais e os modelos de desenvolvimento do currículo. Na avaliação de tais planos, vê-se a articulação horizontal e vertical das disciplinas e/ou áreas curriculares. Na avaliação dos programas, a questão central é o processo de elaboração e os aspectos de adequação de conteúdos às necessidades e capacidades dos alunos, e as exigências sociais e profissionais; relação conteúdo/objetivos; exequibilidade; atividades propostas; valores explícitos ou

implícitos; sequenciação temática; coerência disciplinar; adequação didática e linguagem.

Os materiais curriculares, sobretudo os manuais, que são (quase) os únicos mediadores entre o currículo prescrito e o currículo moldado, devem ser objeto de avaliação. Quanto ao modelo de desenvolvimento curricular, avalia-se tanto a conexão dos contextos de decisão e fases de desenvolvimento, com a distinção das funções e competências dos intervenientes curriculares, quanto ao grau de descentralização do currículo e a abrangência da coordenação curricular através do coletivo de professores.

Nesta perspectiva, pode-se inferir que o ENEM trouxe implicações que têm conduzido professores e pesquisadores a refletir sobre a reorganização das práticas curriculares do Ensino Médio. A reorganização das práticas, condicionada pelo ENEM, possivelmente sofreu ampliação a partir do momento em que o exame passou a funcionar como “porta” de acesso para diversas universidades e faculdades brasileiras.

É nesse sentido que é possível afirmar que o ENEM, com o novo *status* a ele atribuído, poderia induzir mudanças significativas nas escolas, desde que esteja apontando na mesma direção daqueles documentos oficiais (RICARDO, 2009, p.7).

Devido ao fato de o ENEM propor uma avaliação centrada em competências e habilidades sugere-se que práticas curriculares se orientem nessa direção. Isso significa o relativo abandono de práticas curriculares que privilegiavam o ensino compartimentado e descontextualizado, migrando de uma concepção conteudista para um entendimento interdisciplinar e contextualizado, atrelado ao desenvolvimento da capacidade para aprender. (BRASIL, 2000a; 2000b)

Dessa forma, as atenções se voltam para o estudo de práticas curriculares e das concepções e conceitos relativos aos processos de avaliação, como fundamento para se proceder ao exame de uma política pública específica de avaliação externa: o ENEM. O interesse, nesse momento, é pensar o exame amplamente para, em seguida, levantar o questionamento sobre seus efeitos nas práticas curriculares da disciplina de língua portuguesa na terceira série do Ensino Médio.

Assim, estabelece o problema central desse estudo: quais os efeitos do ENEM na reorientação das práticas curriculares do Ensino Médio em uma escola privada de Salvador? Esse questionamento orientou a pesquisa e possibilitou respostas para entender os efeitos do ENEM na reorientação das práticas

curriculares dos professores do Ensino Médio, especialmente na disciplina Língua Portuguesa. Tendo em vista que as práticas curriculares oferece uma amplitude de abordagens, pareceu ser pertinente delimitá-las, enfocando a área de Língua Portuguesa por ser sobre ela que recaem as principais atenções públicas sobre o desempenho dos alunos, além de ser interpretada pelos professores como ferramenta para as outras áreas do conhecimento.

E, no desenvolvimento deste estudo, pretendeu-se com as investigações apontar se o ENEM, de fato, vem alterando as práticas pedagógicas e curriculares, considerando as mudanças na maneira de ensinar, de avaliar e de conhecer do saber-fazer dos professores de Ensino Médio.

Assim, para entender como essa política de avaliação repercute na prática curricular dos professores, como interfere na possível escolha dos conteúdos e até mesmo de seu processo avaliativo como uma instância cultural, percebe-se como é influenciado pelo seu meio social, que o constrói e que o constitui. Com base nessa perspectiva, essa Dissertação insere-se no campo dos estudos sobre os efeitos das políticas públicas de educação nas práticas curriculares e avaliativas das escolas.

Para analisar o contexto da prática dos professores, a pesquisa envolveu a análise de documentos produzidos pelo colégio e pelos órgãos oficiais, bem como observação participante em sala de aula, reuniões pedagógicas e eventos de formação continuada promovidos pelo colégio.

Analisar os efeitos do Exame Nacional do Ensino Médio nas práticas curriculares dos professores de Ensino Médio de uma escola privada de Salvador é o objetivo geral desse estudo. Como objetivos específicos, tem-se: Investigar se o ENEM vem alterando as práticas pedagógicas, metodológicas e curriculares dos professores da escola particular estudada; Analisar os efeitos da divulgação das notas do ENEM sobre o comportamento dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio; Comparar os dados estatísticos do ENEM com os dados da escola estudada para verificar os possíveis efeitos sobre as práticas dos professores.

Para atingir os objetivos propostos, o estudo está organizado em quatro capítulos: Introdução (capítulo 1); o marco teórico, (capítulo 2); operacionalização da pesquisa (capítulo 3); os resultados e as discussões (capítulo 4).

O segundo capítulo apresenta os aspectos do ciclo de políticas formulada pelo sociólogo Stephen Ball (2006), destacando os contextos primários da prática, produção de texto e dos resultados/efeitos para a análise de políticas educacionais.

Mais à frente, aborda-se o *Novo ENEM* como política de avaliação externa que objetiva avaliar o nível de aprendizagem dos alunos e a qualidade de ensino ofertado pelas escolas. Na seção seguinte é feito um percurso para mostrar como o ENEM vem alterando a forma de ensinar e de avaliar dos professores nos contextos práticos das escolas. A quarta seção retrata-se as práticas pedagógicas no contexto da cultura para a construção da aprendizagem com efeito de sentidos e de qualidade. Para finalizar o capítulo, mostra-se a importância de não dicotomizar política e práticas curriculares.

No capítulo 3 apresenta-se a metodologia empregada. A pesquisa é de natureza documental e bibliográfica, aproximando-se de um estudo de caso. Considerando a abordagem do ciclo de políticas como referencial analítico de suporte para realização da pesquisa a fase exploratória reporta-se ao contexto da produção de texto através da análise dos textos produzidos pela escola; textos dos documentos oficiais; entrevistas com profissionais. Na fase do trabalho de campo, o contexto da prática, foi feito através das observações participadas em reuniões pedagógicas e eventos de formação continuada; observação em sala de aula e entrevistas aos professores. Já na fase do tratamento do material coletado, o contexto dos resultados/efeitos analisou-se os dados estatísticos da escola estudada e os dados do ENEM.

Nesta etapa, foi feita a revisão bibliográfica acerca do objeto e sua temática realizou-se um estudo de natureza documental, classificando-o por nível de decisão curricular oficial e da escola estudada: âmbito político-administrativo - administração pública central escolheu-se os PCNs e Matriz de Referência do ENEM. No âmbito de gestão referente à escola estudada reportou-se ao Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar. Já no âmbito de realização, a sala de aula escolheu o plano de aula e proposta curricular de Língua Portuguesa da 3ª série do Ensino de Médio com recorte empírico de 2009, ano de implantação do Novo ENEM a 2013.

O capítulo 4 aborda os resultados e é iniciado com a apresentação do ENEM e seus efeitos nas práticas curriculares dos professores do Ensino Médio de Língua Portuguesa. Procurou-se trabalhar a partir de categorias gestadas no decorrer do estudo. Além de analisar a avaliação externa e seus efeitos nas práticas curriculares, compuseram também a análise dos eixos temáticos, as considerações sobre os dados do ENEM, as mudanças no cotidiano dos professores em sala de

aula, os efeitos da divulgação das notas do ranqueamento sobre o comportamento dos professores. Por fim, as considerações finais, apoiadas nos resultados, apresentam uma reflexão sobre os efeitos do exame na forma de abordar e ensinar os conteúdos disciplinares de Língua Portuguesa na escola estudada.

2 POLÍTICAS CURRICULARES E AVALIAÇÃO: CONTEXTOS, SIGNIFICADOS E IMPLICAÇÕES

Neste capítulo é traçado o marco teórico para o estudo sobre a reorientação das práticas curriculares escolares, a partir da implementação do ENEM. Antes de discorrer sobre as categorias empíricas, faz-se necessário a conceituação e contextualização das questões pertinentes ao debate sobre as políticas curriculares como texto e discurso e, também, a avaliação, refletindo sobre seus usos, finalidades e consequências. Com efeito, tal debate fornecerá subsídios analíticos para, por fim, compreender os processos de construção de práticas curriculares e avaliativas produzidas pela experiência da escola estudada, considerando as mediações possíveis de construção e os sentidos produzidos nos discursos sobre a política avaliativa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e seus efeitos diretos na reestruturação das práticas curriculares do Ensino Médio.

2.1 O ENEM: UMA POLÍTICA EDUCACIONAL COMO TEXTO E DISCURSO

Discutir políticas implica buscar compreender a relação entre os diferentes contextos na produção das políticas curriculares, como propõe Ball (2006) e defende que é na intersecção desses diferentes contextos que a política se configura, o que evidencia seu caráter processual. A interação de textos e discursos sugere a ambivalência dos significados produzidos e suas recontextualizações como movimentos híbridos que os reinscrevem em novos/outros contextos, o que explicita a produção curricular como movimento, como produção inacabada. Entendendo que não é possível dicotomizar política e prática curricular, defende-se aqui que o estudo de políticas curriculares não se apresenta isolado, mas como uma prática política de elaboração curricular, fruto de negociações que se deram na esfera administrativa, institucional e de movimentos sociais.

Nesse sentido, é fundamental compreender as redes de significados e práticas que foram sendo tecidas, evidenciando o jogo de trocas entre os diferentes contextos que compõem o ciclo de produção curricular. Ainda nesta perspectiva, Ball (2006) argumenta que é possível compreender a política como textos e ações, palavras e obras. A partir da compreensão da política como texto e como discurso, vale ressaltar, segundo Kock (2002, p. 17), o texto como “[...] o próprio *lugar* de

interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que - dialogicamente - nele se constroem e são construídos.” O texto pode ser considerado como as representações propostas e intervenções nas práticas que redistribuem e reestruturam relações, o que articula a política enquanto discurso, compreendendo-a como esfera de produção de conhecimentos, efeitos que fornecem moldura de interpretação das políticas.

O discurso pode ser entendido, etimologicamente, como curso, percurso, movimento (ORLANDI, 2000). Ele torna possível “[...] a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e transformação do homem e da realidade em que ele vive.” (p. 15). As condições de produção, que constituem os discursos, resultam de relações que apontam para outros que o sustentam. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Desse modo, não há começo absoluto nem ponto final para os discursos.

O referencial teórico que subsidia este trabalho parte das principais contribuições da “abordagem do ciclo de políticas” (*policy cycle approach*) para a análise de políticas educacionais. Essa abordagem, formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball (2006), tem sido empregada em diferentes países como referencial analítico de políticas educacionais. Segundo esse referencial, as políticas não são simplesmente implementadas, mas reinterpretadas no contexto da prática e a análise da trajetória de políticas envolve a análise de cinco diferentes contextos (influência, produção do texto, contexto da prática, resultados/efeitos e estratégia política). As contribuições indicadas no trabalho foram desenvolvidas a partir da aplicação da referida abordagem, como referencial analítico das políticas curriculares como texto e discurso produzidos nas práticas curriculares dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio de uma escola privada de Salvador, BA.

O contexto de influência é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É neste contexto, que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação. Atuam aqui, as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É o local onde os conceitos ganham legitimidade e formam discursos de base para a política (BALL, 2006).

Ainda na perspectiva do ciclo de políticas, o contexto da produção de texto, diferentemente do contexto anterior, se relaciona com interesses mais estreitos e

dogmáticos, e está normalmente articulado com a linguagem do interesse público mais geral. Tais interesses representam a política, e podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais e informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc.. Os textos políticos são resultados de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações políticas.

A política está sujeita a interpretação e recriação, que é o contexto da prática. A política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Esse argumento assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

No contexto dos resultados ou efeitos, há a preocupação com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é mais apropriada. As políticas poderiam ser analisadas em termos de seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Aqui se considera que a análise de uma política deve envolver o exame das várias facetas, das dimensões, suas implicações e das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas. Isso sugere, ainda, a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política.

Por fim, o contexto de estratégia política envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. A importância do ciclo político no exame de políticas educacionais é a substituição de modelos lineares de interpretação de políticas, pela complexidade desse processo entendido como multifacetado e no qual há perspectivas tanto macro quanto micro são articuladas. (BALL, 2006).

Nessa análise, as políticas educacionais são vistas como processos de negociação complexos, nos quais momentos como a produção dos dispositivos legais, a produção dos documentos curriculares e o processo de implementação são associados. Os textos produzidos nas políticas não têm, portanto, sentidos fixos e claros, e a transferência de sentidos de uma arena política ou educacional a outra é

sujeita a deslizamentos interpretativos e processos de contestação (LOPES, 2010). É importante considerar os constrangimentos e a tentativa de regular os sentidos das práticas pelos textos das políticas, todavia, como existe sempre necessidade de legitimação simbólica, concepções diversas, são buscadas nos textos das políticas, gerando discursos híbridos.

Na análise desse trabalho, portanto, procura-se compreender como a política do ENEM contribui para a alteração das práticas curriculares produzidas pelos professores do Ensino Médio, considerando as mediações, os discursos e os textos produzidos pelas políticas curriculares, tomando por base a centralidade da cultura. Nesse sentido, faz parte das inquietações teóricas desse trabalho, compreender a análise de política de currículo como política cultural, tomando como base a relação de poder no cenário da centralidade da cultura.

A princípio, Ball et al (1992) tentaram caracterizar o processo político, introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato (textos políticos e legislativos) e a política em uso. Logo em seguida, porém, romperam com essa formulação inicial porque a linguagem utilizada apresentava uma certa rigidez que eles não desejavam empregar para delinear o ciclo de políticas. Para eles, há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político e aquelas três facetas ou arenas apresentavam-se como conceitos restritos, opondo-se ao modo pelo qual eles queriam representar o processo político.

Ainda Ball et al (1992) rejeitam os modelos de política educacional que separam as fases de formulação e implementação porque eles ignoram as disputas e embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão. Consideram, também, que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas.

Há variedade de contextos, e os textos têm uma clara ligação com os contextos particulares nos quais eles foram elaborados e usados. O foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isto envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (BALL et al, 1992).

Sendo o contexto da prática e o contexto da produção do texto uma das abordagens centrais desse estudo, ressalta-se o contexto da prática como o lugar onde a política é sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. O ponto chave é que as políticas não são simplesmente 'implementadas' dentro desta arena (contexto da prática), mas são sujeitas à interpretação e então 'recriadas' (BALL et al, 1992). E continuam:

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. (p. 22).

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

A expansão do ciclo de políticas acrescentou outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O contexto dos resultados ou efeitos preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual.

Nesse contexto, as políticas poderiam ser analisadas em termos do seu impacto e interações com desigualdades existentes. Estes efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados. Um negligenciamento de efeitos gerais é mais comum em estudos de casos particulares que tomam uma mudança ou um texto político e tentam determinar seu impacto na prática.

Tomados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente. O contexto de estratégia política envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com os problemas identificados, principalmente as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política. (BALL et al, 1992),

A abordagem do ciclo de políticas, especialmente, o contexto da prática e o contexto da produção de texto serviram como um referencial analítico que deram suporte à realização da pesquisa e à definição da estrutura dessa Dissertação.

A partir do referencial do contexto da prática, permitiu-se também, analisar as diferentes estratégias de coleta de dados, uma vez que a análise de documentos, dados estatísticos, entrevistas e observações no contexto da política avaliativa do ENEM é efetivamente colocada em prática. Por outro lado, uma pesquisa no contexto da prática demanda um tempo longo de investigação e reflexão. Por isso, este estudo foi privilegiado por ter a oportunidade de vivenciar, ininterruptamente, as práticas curriculares dos professores *in loco* por um tempo extenso.

Nesta seção introduziu-se o entendimento da necessidade de articular as discussões entre políticas curriculares e práticas pedagógicas, abordando o contexto da prática e da produção de textos. Em seguida, abordará um conjunto de dados sobre o Exame Nacional do Ensino Médio para possibilitar um entendimento acerca da sua configuração, enquanto política pública educacional que vem alterando o cotidiano das práticas curriculares das escolas de Ensino Médio.

2.2 COMPREENSÕES E SIGNIFICADOS SOBRE O NOVO ENEM

Entende-se que a abordagem sobre as compreensões e os significados do novo ENEM é um movimento importante para subsidiar as análises do processo investigativo e contextualizar o principal aspecto em que se busca: os efeitos do ENEM nas práticas pedagógicas e curriculares do Ensino Médio.

No Brasil, o governo federal, alguns governos estaduais e até municipais já conseguiram grandes avanços no campo das avaliações em larga escala. O país começou a coletar e analisar dados sobre o desempenho de estudantes e seus fatores associados, de forma sistemática, a partir da década de 90. Hoje, o sistema nacional de avaliação “cobre” as séries-chaves de todos os níveis de ensino, e fornece informações sobre o aprendizado dos alunos em todo o país.

Desde 2005, com a aplicação das provas de forma censitária (Prova Brasil¹), foi possível obter dados ao nível de cada escola. Atualmente, as autoridades educacionais brasileiras coletam regularmente informações sobre o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, seu perfil socioeconômico,

¹ Avaliação externa de desempenho de alunos do Ensino Fundamental II.

características dos professores e das escolas. Além disso, realizam censos de vários tipos para todos os níveis e modalidades de ensino.

Esse conjunto de dados possibilita um entendimento sobre o processo de aprendizagem e facilita o desenho e a avaliação das políticas públicas do setor. A divulgação dos resultados das provas na internet, de forma clara e simples, dá acesso ao público em geral a informação por escola. A metodologia das avaliações permite que seus resultados sejam comparados ao longo do tempo.

As bases de dados, com informações mais complexas, estão disponíveis para pesquisadores e formuladores de políticas públicas. A sociedade passou a contar, portanto, com mais e melhores informações, o que foi decisivo para o aumento da cobertura da imprensa e da mobilização de grupos de pressão em torno do tema.

A partir destas bases de dados, o Ministério da Educação (MEC) criou um indicador de qualidade da educação que combina as informações de desempenho dos alunos na Prova Brasil com as de fluxo escolar (taxa de aprovação), em uma escala de zero a dez. É o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A definição de uma meta de progressão para cada escola, estado e município do país, a ser atingida até 2021, mobilizou a atenção da população em torno da melhoria do índice. A cada dois anos, o governo realiza uma ampla campanha de divulgação dos dados, evidenciando quem conseguiu atingir suas metas parciais e dando visibilidade à evolução do desempenho (BRASIL, 2012).

A meta brasileira é atingir a nota 6,0 em 2021. Segundo o MEC, isso significaria se equiparar ao atual padrão dos países desenvolvidos, membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Em 2007, o IDEB nacional foi de 4,2 e 3,8 para o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, respectivamente, e 3,5 para o Ensino Médio. (BRASIL, 2012).

O índice e as metas também são úteis para nortear políticas públicas. O governo federal, por exemplo, passou a utilizar o avanço no IDEB como um dos critérios para o repasse de verbas às escolas. Desde 1995, o MEC conta com um programa que destina dinheiro diretamente às escolas públicas (Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE). Atualmente, aquelas que cumprem as metas recebem uma parcela extra de 50%. Os duzentos municípios com o menor IDEB do país, por sua vez, contam com auxílio técnico do MEC para elaboração de um plano de melhorias. (BRASIL, 2012).

Vale ressaltar, no entanto, que o IDEB também pode criar efeitos colaterais negativos. Alguns municípios, para inflar seu índice de maneira artificial, têm aprovado automaticamente seus alunos ou mesmo excluído alguns estudantes da realização da Prova Brasil.

Além da Prova Brasil, o MEC se preocupa em analisar, anualmente, os progressos e entraves do Ensino Médio, através de uma prova específica. Para tanto, foi criado o ENEM pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entidade vinculada ao MEC.

No ano de sua criação, 1998, o ENEM contou com cerca de 150 mil participantes. Em 2012, o número de concluintes e egressos do Ensino Médio que realizaram o exame, voluntariamente, aumentou para cerca de 4,1 milhões registrando uma abstenção apenas de 27,9% dos participantes. Ao todo, compareceram alunos nos 15.076 locais de provas localizados em 1.615 municípios do país. Como se pôde perceber, o exame não teve grande adesão no início. Para que isso ocorresse, foram instituídos alguns incentivos: a isenção do pagamento da inscrição de alunos oriundos de escolas públicas, e o estímulo para que Instituições de Ensino Superior (IES) utilizem sua nota como instrumento de seleção para o acesso a cursos de graduação; e recentemente, a maioria das universidades públicas, aceita o exame como etapa de seleção. (BRASIL, 2011).

Mas para que existe o ENEM? Em outras palavras, para que a avaliação? Segundo sua fundamentação teórico-metodológica (BRASIL, 2011) são destacados as seguintes razões: o objetivo principal de possibilitar uma referência para autoavaliação. Além disso, ele serve como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção para o acesso ao ensino superior, e constitui um importante instrumento de avaliação, fornecendo uma imagem realista e sempre atualizada da educação no Brasil.

Para almejar o objetivo a organização do exame envia a cada participante um Boletim Individual de Resultados, em que constam as respostas do candidato às questões, o gabarito oficial, as competências observadas e a média nacional. O estímulo dado à autoavaliação é feito, mas até que ponto ela, de fato, acontece?

Para Luckesi (1997), a importância da avaliação por competência não é priorizar uma nota, e sim proporcionar informações necessárias sobre o processo de ensino e aprendizagem para que o aprendiz possa aprimorar seus estudos. O mesmo pensamento subjaz neste objetivo do Exame: “A análise dos resultados do

desempenho dos participantes do Enem permite a identificação de lacunas em seu aprendizado e, também, das potencialidades que ele apresenta ao final da escolaridade básica” (BRASIL, 2005, p.8).

Entretanto, sabe-se que a maior parte dos alunos não possui a autoavaliação como a meta principal. Para Hadji (2001), deve-se contar com a participação do aluno “[...] na esperança de um envolvimento cada vez maior de cada um na regulação de suas atividades” (p.101). Portanto, se autoavaliar não é prática constante e consciente do aluno, o professor pode e deve intervir “[...] para instrumentalizar de modo mais adequado o autocontrole, particularmente incitando o aluno a fazer análises de tarefa, e acompanhando essa atividade” (p. 101).

A discussão referente a resultados, conforme a Fundamentação Teórico-Metodológica – FTM (BRASIL, 2005), ganha corpo, podendo ser considerada também como mais uma finalidade do exame. A partir do momento em que a prova do ENEM entra na escola, “[...] possibilita a discussão entre professores e alunos dessa nova concepção de ensino preconizada pela LDB, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Reforma do Ensino Médio, norteadores da concepção do exame” (p. 8).

Isto é, pretende-se, através da prova, tecer considerações relacionadas à situação-problema, à interdisciplinaridade e à contextualização, por exemplo. Aspectos importantes para construção de conhecimento, que devem ser mais explorados pela escola. Entretanto, para que esse fim seja realmente atingido é necessário que os resultados sejam transpostos dos relatórios e da imprensa para a criação e efetivação de políticas voltadas à melhoria do ensino.

Considerando a natureza de competências e habilidades, o exame busca avaliar as estruturas mentais que são desenvolvidas, ampliadas, alteradas e reafirmadas através de interações com o meio físico e social ao longo da vida do educando, particularmente aquelas que estão relacionadas com as atividades escolares:

O modelo de avaliação do Enem foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento e não apenas na memória, que, importantíssima na constituição dessas estruturas, sozinha não consegue fazer-nos capazes de compreender o mundo em que vivemos (BRASIL, 2005, p.7).

São consideradas para a avaliação, então, estruturas mentais quantificadas e qualificadas através de competências e habilidades que estejam de acordo com o que se espera de um aluno que chega ao término do Ensino Médio, ou seja, após onze anos de formação escolar, para o ensino regular.

O exame concebe competência como “[...] ações e operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer”. As habilidades instrumentais “referem-se, especificamente, ao plano do ‘saber fazer’”, descrito nas Matrizes Curriculares de Referências do Saeb², 1998. (BRASIL, 2005, p.8).

A concepção de competência do exame está em consonância com a de Perrenoud (1999), que entende como a “[...] faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos saberes, capacidades e informações, para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais”.

Competências e habilidades, segundo a FTM possuem concepções complementares, podendo estar imbricadas nas situações-problemas propostas pelo exame. Por exemplo:

Resolver problemas é uma competência que supõe o domínio de várias habilidades. Calcular, ler, interpretar, tomar decisões, responder por escrito, etc., são exemplos de habilidades requeridas para a solução de problemas de aritmética. Mas, se saímos do contexto de problema e se consideramos a complexidade envolvida no desenvolvimento de cada uma dessas habilidades, podemos valorizá-las como competências que, por sua vez, requerem outras tantas habilidades (BRASIL, 2005, p. 17).

Outro aspecto destacado na Fundamentação Teórico-Metodológica está relacionado ao conhecimento. Para Perrenoud (1999) o conhecimento é construído e armazenado através das experiências vividas, são representações da realidade que são utilizadas quando se realiza alguma ação, e há ações que requerem conhecimentos mais elementares, enquanto outras, conhecimentos mais complexos.

A FTM considera o fato de o conhecimento apresentar como característica um fator tácito, ou seja, conhecimento que não é explicitado pelo sujeito. Isso leva a consciência de que o aluno pode ter determinado conhecimento sobre um assunto e não conseguir demonstrá-lo através das palavras ou da escolha de uma alternativa

² Sistema de Avaliação Educacional Brasileiro.

em uma situação específica como a da avaliação. Na verdade, esse entendimento parte do seguinte pressuposto:

[...] todo conhecimento deve estar a serviço das pessoas, de seus projetos, de seus interesses como cidadãos, é fundamental, portanto, uma reconfiguração dos instrumentos de avaliação, buscando-se canais adequados para a emergência, em cada pessoa, do conhecimento tácito que subjaz. O deslocamento das atenções dos conteúdos disciplinares para as competências pessoais constitui um passo decisivo nesse sentido (BRASIL, 2005, p.51).

De acordo com o Relatório Pedagógico do ENEM (BRASIL, 2002), as competências avaliadas no exame, apesar de se relacionarem com determinados domínios da estrutura mental, funcionam de maneira orgânica e integrada. As cinco competências são definidas abaixo:

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

As operações utilizadas para a avaliação por competências, no ENEM, definem como habilidades o ato de observar, identificar, caracterizar, levantar hipóteses, selecionar, destacar opiniões, comparar; analisar, interpretar, confrontar, replicar, traduzir, quantificar, construir explicações e intervir. Segundo a Fundamentação Teórico-Methodológica, essas operações se definem de uma forma específica:

Caracterizam-se, de um modo geral, por um tipo de tomada de decisão ou pela mobilização de recursos que atribuem identidade a algo em um contexto dinâmico, aberto, em que outros fatores ou aspectos modificam-se no jogo das transformações do sistema ou do todo a que se referem. Essas competências implicam, pois, no contexto da tarefa solicitada, uma decisão sobre o que se relaciona ou pertence a certo objetivo ou meta a ser alcançada (BRASIL, 2005, p. 82).

Portanto, para a elaboração da prova do ENEM, parte-se do princípio de que, através de competências, é possível articular o explícito e o tácito. Enquanto grande parte dos vestibulares avalia os conhecimentos explícitos das disciplinas, no ENEM, o importante é estimular e avaliar um conjunto de competências, e as disciplinas são instrumentos para que isso seja realizado.

Ainda hoje, determinadas universidades e faculdades brasileiras organizam seus vestibulares priorizando conteúdos de cunho decorativo ou, no mínimo, muito mais presos a regras e aspectos que pouco ou nada acionam habilidades fora dos domínios das respectivas disciplinas. É assaz problemático contestar a força que esses exames possuem na orientação curricular prática das escolas que, no Ensino Médio, procuram preparar seus alunos para o ingresso ao ensino superior.

Nessa direção, a partir do momento em que o ENEM se estabelece como acesso a diversas universidades federais, parece possível pensar que o desenvolvimento de competências e habilidades ganha espaço no currículo do Ensino Médio.

Articular a abordagem das políticas curriculares e a política avaliativa do ENEM se faz necessário para avaliar os processos de implementação das políticas públicas nas escolas, considerando que muitas vezes, espera-se que as escolas se mantenham limitadas a implementar adequadamente o currículo prescrito. As políticas curriculares são interpretadas como determinações do poder central e, nesse contexto, segundo Lopes (2008), se estabelece um embate: os dirigentes questionam a escola por não conseguirem se adequar às orientações curriculares e os educadores questionam os dirigentes por produzirem políticas de difícil implementação na escola ou por produzirem políticas das quais não puderam atuar em sua formulação.

Em geral, há o entendimento de que as políticas curriculares são produções do órgão central e que as escolas são simplesmente espaços de implantação destas políticas, seguindo a lógica do movimento de cima para baixo. Existe, portanto, uma tendência para a compreensão de que o Estado é o único mentor das políticas curriculares, sempre implementadas por questões de ordem econômica e ideológica, como estratégia política.

De acordo com Lopes (2004), as políticas curriculares são constituídas por propostas, isto é, documentos escritos, mas também por práticas curriculares que são planejadas, vivenciadas e recriadas num movimento dinâmico e interrelacional,

envolvendo diversos espaços, tempos e sujeitos. Portanto, política curricular também é entendida como política cultural, na medida em que envolve a negociação e a seleção de saberes, valores e sentidos.

Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo (LOPES, 2008, p. 111)

Desta forma, considera-se que o Estado possui uma posição privilegiada na atribuição de interpretações e sentidos para as políticas curriculares por as lançarem ao contexto da prática, porém entende-se que as práticas criadas e recriadas no cotidiano escolar também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares, em consonância com a ideia imposta. Isso releva uma dinâmica de negociação de sentidos entre as influências que determinam a produção dos textos oficiais, a construção dos textos que compõem a política e os dispositivos de implementação da política nas escolas.

Considerando a opção da escola estudada de construir a reorientação de suas práticas curriculares, tendo como mote central sua identidade: visão, missão, princípios e valores, mas também, alinhando-se com a FTM do ENEM é que se constatou o desejo de superação de um modelo tradicional, emergindo uma nova organização escolar que repensa as práticas pedagógicas encaminhando-as para os princípios como: conhecimento interdisciplinar e contextualizado e organização de um novo processo avaliativo.

A próxima seção, refletirá sobre essa questão e tratará da relação entre o ENEM e os currículos escolares.

2.3 ENEM: REORIENTAÇÃO DE CURRÍCULOS

O ENEM assume um papel central neste estudo, como uma política educacional que inicialmente tinha como objetivo avaliar os sistemas de ensino, que deveriam atender às especificações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional - LDB (BRASIL, 2001), bem como de seus desdobramentos: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Contudo, pode-se constatar a distância entre as especificações constantes na LDB/96 e as práticas pedagógicas efetivas nas salas de aula: “[...] as pesquisas [...] apontam uma distância entre a proposta e a sala de aula. Ou seja, pode-se dizer que é duvidoso pensar que as DCNEM, os PCN, os PCN+ e as Orientações Curriculares de 2006 tenham sido implementadas nas escolas” (RICARDO, 2009, p.6).

Contudo, a partir do momento em que o ENEM passa a ser um processo seletivo para diversas universidades e faculdades, em todo o Brasil, seus efeitos, na reestruturação curricular do Ensino Médio, merecem ser analisados de perto:

É nesse sentido que é possível afirmar que o ENEM, com o novo *status* a ele atribuído, poderia induzir mudanças significativas nas escolas, desde que esteja apontando na mesma direção daqueles documentos oficiais. [...] Em documento enviado pelo MEC aos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, no qual se expõe o teor da proposta do ENEM como elemento de ingresso, os dados do ENEM 2008 revelam que mais de 70% dos alunos que realizaram o exame tinham como incentivo o ingresso em instituições de ensino superior. Isso evidencia o anseio dos alunos por uma vaga nas universidades (RICARDO, 2009, p.7).

Vale ressaltar que o mercado está atento para o acesso às universidades e faculdades através do ENEM. Anúncios preparatórios para o ENEM circulam, lado a lado, com as já tradicionais propagandas dos cursinhos preparatórios para vestibulares. Uma nomenclatura específica, inclusive, está sendo cunhada: o Pré-ENEM³. Obviamente, essa realidade indica um claro direcionamento das práticas pedagógicas para aquilo que o ENEM “cobra” em suas provas.

A busca por uma vaga no ensino superior norteia o conteúdo e o desenvolvimento das competências e habilidades nas aulas preparatórias para a

³Em matéria publicada no portal *Terra*, em 26 de agosto de 2011, observa-se, desde o seu título *Universidade oferece curso à distância gratuito pré-Enem*, o novo papel desempenhado pelo ENEM nos processos seletivos. O texto da matéria mostra, de forma contundente, a estruturação de cursos preparatórios visando ao ENEM, especificamente relata: “A Unopar - maior universidade de ensino a distância do país - oferece, gratuitamente, curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem 2011. Estudantes que estejam cursando o 3º ano do 2º grau ou tenham concluído o Ensino Médio podem participar. As inscrições são gratuitas e devem ser feitas no site www.unoparvirtual.com.br. As aulas começam no dia 29 de agosto e vão até o dia 21 de outubro, véspera da prova do Enem. Os alunos terão aulas de segunda a sexta-feira, das 14h15 às 17h30, totalizando 160h/aula, divididas em tele-aulas e web-aulas”. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/enem/noticias/0,,OI5313980-EI8398,00-Universidade+oferece+curso+a+distancia+gratuito+preEnem.html>> .Acesso em: 21 mar. 2012.

prova do ENEM. É precisamente nesse aspecto que uma avaliação em larga escala, proposta pelo Governo Federal, pode se apresentar como determinante ativa de reorientação curricular.

A avaliação, pautada por tais características, tende a imprimir uma lógica e dinâmica organizacional nos sistemas de ensino, que se expressam no estímulo à competição entre as instituições educacionais e no interior delas, refletindo-se na forma de gestão e no currículo. Quanto ao currículo, destaca-se sua possível conformação aos testes de rendimento aplicados aos alunos, que tendem a ser vistos como os delimitadores do conhecimento que “tem valor”, entendido o conhecimento como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem (SOUSA, 2003, p.187-188).

Avaliar os efeitos de políticas de avaliação parece possível, tão somente, a partir de casos concretos, uma vez que um sem-número de variáveis situacionais se inscreve no cotidiano dessas políticas (SOUSA, 2003). Logo, pensar os efeitos de uma avaliação externa, em suas possíveis reorientações curriculares, demanda esforços empíricos de análise.

Com efeito, parece possível defender que a organização curricular da disciplina de língua portuguesa reorientou-se, enfraquecendo substancialmente a perspectiva conteudista, que a caracterizou no ensino tradicional de gramática. No lugar da definição dos conteúdos a serem ensinados e decorados, na nova organização curricular, encontram-se planejamentos acerca do desenvolvimento de habilidades e competências. Essa forma de organização curricular responde, diretamente, à Fundamentação Teórico-Metodológica do ENEM, vinculada ao ensino de Língua Portuguesa.

Nesse momento, parece analiticamente interessante destacar as nove competências e suas trinta habilidades que, em conjunto, compõem a Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, de acordo com a Matriz de Referência do ENEM 2009. A seguir, no Quadro 1, são listadas as competências.

QUADRO 1 - Matriz de Referência do ENEM 2009

Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.
H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.
H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação

e informação para resolver problemas sociais.
H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.
H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.
Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.
H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.
H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.
H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.
H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.
Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.
H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.
H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.
H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.
Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.
H12 - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.
H13 - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.
H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.
Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.
H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.
H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.
Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.
H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.
Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.
H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.
H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.
H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.
Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.
H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.
H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.
Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.
H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.
H29 - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.
H30 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

Fonte: INEP

A leitura acurada das competências e habilidades definidas pela Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias demonstra o seu distanciamento em relação aos quesitos geralmente entendidos como indispensáveis às provas e currículos “tradicionais” de Língua Portuguesa.

Após a apresentação da Matriz do ENEM e suas recomendações para o ensino de Língua Portuguesa, faz-se necessário, compreender os significados do novo ENEM como um instrumento de reorganização curricular do Ensino Médio, sem colocar o currículo escolar em detrimento da avaliação externa, considerando que há críticas feitas pelos professores quanto aos aspectos sociais e culturais não contemplados neste tipo de avaliação.

O referencial teórico adotado sustentou a análise sobre as políticas curriculares e avaliativas a partir dos seus contextos, significados e implicações. Ressalta-se os documentos oficiais como centralidade do referencial teórico, especialmente, os PCNS e Matrizes de Referência do ENEM por subsidiarem o processo investigativo sobre os efeitos do exame nas práticas curriculares do ensino médio. A seguir serão apresentadas as categorias empíricas considerando modelos, tradições, concepções e paradigmas.

2.4 DEFININDO CATEGORIAS EMPÍRICAS: DO CONTEXTO ÀS PRÁTICAS

Ressalta-se quais as práticas pedagógicas e metodológicas, elementos integrantes do currículo, foram observados para inferir os efeitos do ENEM nas práticas curriculares dos professores do Ensino Médio de uma escola privada de Salvador.

É nesta perspectiva que as subseções seguintes abordarão o papel decisivo das práticas pedagógicas construídas nas escolas a partir de um referencial coletivo e como suas interpretações e modificações ocorrem com as implementações das políticas públicas educacionais. Segundo Ball (2006) o processo de formulação de textos políticos sofre muitas influências e apenas algumas delas são reconhecidas como legítimas e incorporadas nos textos. Os textos das políticas terão pluralidades de leituras devido a pluralidade de leitores, uma vez que os textos não são apenas o que eles parecem ser na superfície.

Neste sentido, construir práticas pedagógicas, metodologia de ensino e aprendizagem que estreitem as lacunas entre os saberes construídos coletivamente e as diretrizes das políticas públicas é fundamental para o desenvolvimento de um processo de conhecimento que auxilia na interpretação da realidade. E é através desta relação que se faz entre o conhecimento das práticas pedagógicas coletivas e as políticas educacionais e curriculares no contexto mais amplo que aproximam o aluno do saber sistematizado, onde se constrói novos princípios educativos, assume-se a formação integral dos educandos e exige-se da escola e dos profissionais da educação uma transformação e uma pedagogia contemplando uma formação científica e tecnológica, com domínio dos conteúdos básicos da ciência contemporânea, fundamentando os processos sociais e produtivos.

2.4.1 Práticas pedagógicas: ação para a melhoria do aprendizado

Compreender a prática pedagógica no momento atual da sociedade brasileira requer a utilização da categoria totalidade, entendida como a expressão das características marcantes da sociedade que influenciam a realidade educacional. Pensando nas modificações expressivas da sociedade brasileira do fim do século XX, pode-se observar modificações nos campos social e cultural. Saliem-se aqui as modificações no campo cultural, tais como a ampliação das inovações tecnológicas. A possibilidade da circulação da informação em tempo real é um avanço, ainda que a maioria da população brasileira não tenha acesso à internet. Os terminais bancários foram informatizados, fazendo emergir novas facetas educacionais.

O anúncio de algumas modificações evidentes na sociedade brasileira contribui para a compreensão de aspectos que envolvem a prática pedagógica. Em primeiro lugar é importante considerar essa prática como elemento da investigação curricular que por sua vez é parte de um processo social e de uma prática social maior. Ela envolve a dimensão educativa não apenas na esfera escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens e o “educativo”. Como diz Giroux (1997, p. 163):

Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera da política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder [...] Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora [...].

Em segundo lugar, a prática pedagógica expressa as atividades rotineiras que são desenvolvidas no cenário escolar. Podem ser atividades planejadas com o intuito de possibilitar a transformação ou podem ser atividades bancárias, tendo a dimensão do depósito de conteúdo como característica central (FREIRE, 1987).

Dependendo da porosidade existente nas relações direção, coordenação, professores, comunidade local e comunidade escolar, haverá uma gestão mais propícia (ou menos propícia) ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e neles a reflexão sobre o projeto político pedagógico da escola. Com isso, é importante ressaltar que a pesquisa pode ser um elemento essencial para uma prática

pedagógica que possibilite a superação da alienação e da relação de subalternidade cultural, política e social. A pesquisa como característica da formação e da prática do professor e como elemento de motivação para a atitude investigativa entre os educandos. Como afirma Veiga (1989, p. 16) 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.”

É sabido que a prática social está imbuída de contradições e de características socioculturais predominantes na sociedade. Neste contexto, desenvolver o exercício da participação é um desafio para os próprios professores. A participação ocorre quando há disponibilidade individual para superar as deficiências e quando há liberdade e respeito entre os envolvidos. É um exercício de aprendizagem constante, do saber falar, ouvir, propor, contrariar e complementar. A informação e o desenvolvimento de conhecimentos científicos são fatores impulsionadores da participação nas atividades escolares – no campo da prática pedagógica e da gestão da escola.

Para analisar a prática curricular dos professores do Ensino Médio, na escola em questão, tem-se como referência a contribuição da Fundamentação Teórico- Metodológica do ENEM, na tentativa de perceber através das observações in lóco, que significação esse exame assume no contexto da prática pedagógica. A perspectiva é perceber se os professores de Língua Portuguesa explicitarão a compreensão de alguma articulação entre o ENEM e a reorientação de práticas curriculares para o Ensino Médio.

Seja qual for o paradigma em que se situe, na prática, o professor é o principal protagonista do desenvolvimento do currículo. Assim, aponta-se para a necessidade do professor se “curricularizar” (ZABALA; ARNAU, 2010), ou seja, pensar o seu trabalho em termos de currículo porque isso lhe oferece uma perspectiva diferente daquilo que faz na sala de aula. Na base desta necessidade profissional está a exigência de que o professor não seja apenas um operário do currículo, mas também um dos seus arquitetos. A sua responsabilidade começará, conseqüentemente, pelo posicionamento perante os níveis de decisão curricular.

O currículo, enquanto processo contínuo de decisão é uma construção que ocorre em diferentes contextos a que corresponde diferentes fases e etapas de concretização e que se situa entre perspectivas macro e micro.

Portanto, analisar o nível de decisão curricular através dos efeitos do ENEM no âmbito da sala de aula, requer um entendimento dos saberes pedagógicos, aqueles *produzidos*, não apenas transmitidos, nas instituições escolares, objetos de saber da prática docente e que fornecem algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas (TARDIF, 2002). Estes pressupostos orientam posturas de pesquisa em um processo centrado no estudo dos saberes dos participantes em situações concretas de ação. Os saberes profissionais, afirma Tardif (2002, p. 256):

[...] são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores. O trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e são construídos.

De acordo com Tardif (2002), o *saber docente* está vinculado à “natureza social” dos professores, portanto, está ligado à situação de trabalho com os seres humanos. O saber ancorado na tarefa complexa de ensinar está situado em um espaço de trabalho, enraizado numa instituição e numa sociedade. Por se tratar de saberes produzidos por professores em sua formação inicial através da prática docente através do planejamento, organização, elaboração cognitiva da aula e pela experiência adquirida nas interações professor-aluno. Esses saberes são também temporais e abertos, assim, incorporarem experiências novas, conhecimentos construídos e adquiridos a partir de um remodelamento em função das mudanças das práticas.

Nesta perspectiva, a prática pedagógica é uma prática social específica, de caráter histórico e cultural que vai além da prática docente, relacionando as atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade. É ponto de partida para a teoria, mas que também se reformula a partir dela. Pressupõe uma análise e tomada de decisões em processo, beneficiando-se do trabalho coletivo e da gestão democrática.

A análise da prática pedagógica, do ponto de vista de sua multiplicidade, complexidade e pluralidade, encontra em Guathier (1998) o fundamento de que ela exige além dos recursos da inteligência, os saberes do confronto contingencial, estes são mobilizados nas relações de sala de aula, mediados pela ética e consequentemente, expressos no agir prudente. Assim entendida, implica em um

saber fazer, onde a razão pedagógica torna-se uma razão prática, que objetiva a superação do modelo de racionalidade técnica e científica em busca de um processo de ensino-aprendizagem que pressupõe interação com o outro para construção do novo.

Guarnieri (2000) defende a ideia de que é no exercício da profissão que se consolida o processo do tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar.

A análise da prática pedagógica apresentada por estes teóricos aponta para a convergência de que ela é complexa e plural. Portanto, exige além dos saberes técnico-científicos, os saberes experienciais e uma reflexão individual e coletiva, mediada pela ética, num contexto sócio histórico no qual os professores exercem sua profissão. Consequentemente, uma nova prática perpassa pelos conceitos teórico-metodológicos advindos das concepções filosóficas e pedagógicas em que professores e alunos são sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

A subseção a seguir abordará a categoria empírica metodologia de ensino e de aprendizagem.

2.4.2 Metodologia de ensino e de aprendizagem

A categoria empírica metodologia de ensino e de aprendizagem localiza-se no cerne da prática curricular, sendo seu significado interpretado somente com o auxílio de complexo e diversificado aparato teórico. Manifesta-se indireta e concretamente, nos vários tipos de elementos usualmente presentes nas situações de ensino, tais como: tipos de abordagens de conteúdo e de técnicas didáticas utilizados, recursos didáticos envolvidos; estrutura da aula e do curso, atitude e postura do professor ao organizar e acionar os referidos elementos.

Estabelecendo a mediação entre esse universo visível das situações educativas e o universo subjacente (da metodologia do ensino e respectivas concepções de base), encontram-se os métodos didáticos. Os objetivos educacionais, por sua vez, quando explicitados pelo professor, norteiam a escolha dos citados elementos da prática pedagógica, enquanto os métodos concretizam e articulam sua forma de utilização, compondo coerentemente a correspondente visão metodológica de ensino.

Existem alguns aspectos fundamentais associados à noção de metodologia do ensino. Primeiramente, a sua *historicidade*. Há diferentes visões de metodologia do ensino, historicamente construídas em consonância com as concepções educacionais hegemônicas em cada época. Isto significa que não existe um único e geral conceito de metodologia do ensino, universalmente aceito em qualquer tempo e lugar.

Nessa perspectiva, Manfred (1993), argumenta que é possível identificar pelo menos cinco visões diferentes de metodologia do ensino, associadas às importantes concepções educacionais que lhes dão suporte: *tradicional, escolanovista, tecnicista; crítico-reprodutivista, histórico-dialética*. A esta lista pode-se acrescentar pelo menos mais uma concepção: a *construtivista*. Todavia, não será examinada individualmente cada uma dessas concepções porque isso fugiria ao escopo do presente trabalho.

É importante acentuar o fato de que o conteúdo de ensino é o elemento central que movimenta esse cenário fundado e emoldurado pela metodologia do ensino. Que outra razão existiria para se acionar e articular técnicas de ensino e recursos didáticos, subordinados à orientação de métodos de ensino, se não existissem conteúdos a serem veiculados no processo escolar? Certamente nenhuma. São conteúdos de várias ordens, inclusive aqueles de cunho técnico e metodológico, mas continuam sendo todos conteúdos programáticos.

Neste sentido, metodologia do ensino é uma construção teórica ou uma prática social? Por que contrapor *construção teórica* e *prática social*? A própria construção teórica não constitui uma prática social? A prática social não acaba desembocando em algum construto teórico? Manfred (1993) aponta para uma flexibilidade, embora não ilimitada, das técnicas de ensino e dos recursos didáticos. Enquanto a metodologia do ensino determina os critérios de seleção e organização desses elementos didáticos na prática pedagógica, a sua mútua articulação e as suas diferentes formas de expressão (características e papéis didáticos priorizados) consubstanciam o que comumente designa-se por *métodos de ensino*.

O método de ensino não é mera somatória de um conjunto de técnicas e recursos, mas uma particular reunião e moldagem dos mesmos, sub-repticiamente patrocinada, em instância superior, pela metodologia do ensino. Ainda para Manfred (1993), o método de ensino-aprendizagem (menos abrangente) seria a adaptação e

reelaboração da concepção de metodologia (mais abrangente) em contextos e práticas educativas particulares e específicas.

Nessa perspectiva, os métodos de ensino concretizam as estratégias técnico-operacionais, e teriam caráter menos abrangente que a metodologia do ensino (mais abrangente) e representariam a sua adaptação e a sua reelaboração em determinados contextos e práticas pedagógicas específicas.

Diante do exposto, a centralização da avaliação no âmbito do INEP, órgão que está sob o comando do Ministério da Educação do Brasil, merece ser analisada nesse contexto. A ideia de centralizar os processos de avaliação de todos os níveis de ensino está posta pelas políticas públicas de vários países, visando à implementação da reforma educativa e à suposta melhoria da qualidade da educação.

A capacidade dos professores para agirem de forma responsável e autônoma fica condicionada aos limites estipulados, previamente, por um currículo nacional, e, posteriormente, pelas avaliações de desempenho de seus alunos. Os processos avaliativos no Brasil tornam-se, nessa perspectiva, dispositivo de controle e regulação dos sistemas de ensino e das práticas pedagógicas. Nessas circunstâncias, as avaliações externas, possivelmente, deixam os professores de “pés e mãos amarradas” e tentam invadir o espaço da sala de aula, direcionando e interferindo no trabalho docente. Essa situação pode ser percebida em todos os níveis de ensino.

Nessa perspectiva, acredita-se que os conteúdos, os pressupostos epistemológicos do ENEM que adentraram o ambiente de sala de aula como se fossem as concepções mais acertadas a serem seguidas pelos professores resultaram da ausência de reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica.

Zanchet (2003) ao falar do ENEM denuncia que os professores estão sendo atingidos em suas práticas pedagógicas, mesmo que eles não admitam, explicitamente, uma modificação mais intensa em suas ações docentes, percebe-se que modificaram, de alguma maneira, seu trabalho cotidiano em sala de aula. Veiculam e reforçam o modelo como alternativa plausível em suas práticas sem fazerem uma reflexão mais consistente da proposta.

Os professores acabam tomando para si os mesmos argumentos que são sustentados tanto pela mídia quanto pelo governo, e assim, o legitimam, sem ao menos analisar politicamente o principal interesse de se trabalhar, nas avaliações do

ENEM conteúdos dentro da lógica do saber-fazer. Contudo, os professores de Língua Portuguesa da escola estudada ao afirmarem que mudaram os conteúdos e a forma de avaliar por conta dos exames, demonstram a centralidade da avaliação nessas reformas.

Com base nessa perspectiva, observa-se que as reformas e as implementações das políticas públicas poderão provocar mudanças paradigmáticas no ensino. Ainda é presente um ensino enciclopédico nas escolas, no qual o aluno aprende por meio da memorização e é preciso adotar o ensino com base em uma educação ativa.

Dessa forma, apreende-se que as categoriais empíricas selecionadas para este estudo estão imbricadas na sustentação das práticas curriculares, sendo a metodologia de ensino e de aprendizagem uma das questões que tem acompanhado o trabalho dos professores, em todos os tempos, no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

A seguir será apresentada a operacionalização da pesquisa que combinou técnicas da pesquisa documental com dados empíricos do contexto prático.

3 A PESQUISA E SUA OPERACIONALIZAÇÃO

O presente estudo investigou os efeitos que o ENEM produz na reorganização das práticas curriculares da disciplina Língua Portuguesa na terceira série do Ensino Médio. Nesse sentido, se debruçou sobre as propostas curriculares apresentadas anualmente por uma escola particular de Salvador, entre os anos de 2009 e 2013. A investigação em questão tem como norte a seguinte pergunta: O ENEM produziu efeitos nas práticas curriculares de Língua Portuguesa da terceira série do Ensino Médio de uma escola privada de Salvador?

A partir das reflexões teóricas desenvolvidas, sugere-se como hipótese que a força da avaliação em larga escala promovida pelo ENEM, sobretudo por seu caráter classificatório em vestibulares de diversas universidades federais brasileiras, produz modificações significativas na composição da proposta curricular da disciplina Língua Portuguesa na referida série. Essas modificações se orientariam pelo privilégio oferecido, devido ao ENEM, ao desenvolvimento de competências e habilidades, em detrimento do conhecimento inventariante e compartimentado que, anteriormente caracterizava o currículo dessa disciplina.

A investigação teve uma natureza documental e bibliográfica, aproximando-se de um estudo de caso (a escola escolhida). A abordagem é qualitativa e combina as técnicas da pesquisa documental com dados empíricos recolhidos do contexto prático e real.

A abordagem do ciclo de políticas serviu de referencial analítico para a realização da pesquisa documental e a mesma ocorreu em três momentos: fase exploratória reportou-se ao contexto da produção de texto através da análise dos textos produzidos pela escola; textos dos documentos oficiais; entrevistas com profissionais. Já na fase do trabalho de campo reportou-se ao contexto da prática através das observações participadas em reuniões e eventos de formação continuada; observação em sala de aula e entrevistas aos professores. Por último, a fase de tratamento do material coletado apoiou-se no contexto dos

resultados/efeitos através da elaboração e análise de dados estatísticos da escola estudada; dados do ENEM e avaliação dos dados encontrados.

Com base nessa perspectiva da pesquisa qualitativa, foi feita uma imersão *in loco* no ambiente da escola estudada e várias situações que envolvem o cotidiano escolar dos professores de Língua Portuguesa de Ensino Médio foram analisadas: as dificuldades vivenciadas, os desencantos dos professores e o despreparo que enfrentam com as exigências advindas das reformas e das mudanças nas propostas curriculares.

Percebeu-se com isso que a abordagem qualitativa proporciona conhecimento durante todo o seu desenvolvimento, de maneira processual. O processo social é entendido tanto nas suas determinações e transformações realizadas pelo sujeito quanto na busca de uma compreensão entre o pensamento e a base material. Assim, diante de toda a complexidade que envolveu o objeto foram consideradas as relações existentes entre o todo e as partes e entre o problema e a sua relação com o contexto que o condiciona historicamente.

Nesse aspecto diz-se que a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo.

Dessa maneira, ao escolher esse tipo de pesquisa levou-se em consideração a maior aproximação que esta proporciona com o cotidiano escolar. Considerou-se, ainda, que pela dinamicidade das relações sociais, que se processam no *chão da escola* como as relações de poder, os modos de organização do trabalho escolar, as práticas pedagógicas, a metodologia, os recursos didáticos, bem como a participação de cada sujeito era mais favorável analisar as partes em consonância com o todo.

Assim, esta pesquisa acessou o contexto da prática por meio de relatos orais informais e entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores do Ensino Médio. As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que

não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados.

A principal vantagem da entrevista semiestruturada é que essa técnica quase sempre produz uma melhor amostra da população de interesse. Ao contrário dos questionários enviados por correio que têm índice de devolução muito baixo, a entrevista tem um índice de respostas bem mais abrangente, uma vez que é mais comum as pessoas aceitarem falar sobre determinados assuntos. Outra vantagem diz respeito à dificuldade que muitas pessoas têm de responder por escrito. Neste tipo de entrevista isso não gera nenhum problema, e pode-se entrevistar pessoas que não sabem ler ou escrever. Além do mais, esses dois tipos de entrevista possibilitam a correção de enganos dos informantes, enganos que muitas vezes não poderão ser corrigidos no caso da utilização do questionário escrito.

As técnicas de entrevista semiestruturada também têm como vantagem a sua elasticidade quanto à duração, permitindo uma cobertura mais profunda sobre determinados assuntos. Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas. Elas também são possibilitadoras de uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes. Desse modo, este tipo de entrevista colabora muito na investigação dos aspectos afetivos e valorativos dos informantes que determinam significados pessoais de suas atitudes e comportamentos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que este tem podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador serão de grande utilidade em sua pesquisa.

A opção por pesquisar a dinamicidade do contexto da prática na produção das práticas curriculares desses professores na escola estudada e sobre a qual a pesquisadora deste estudo traz vivências, se justifica pela possibilidade de analisar de que forma os atores da escola recontextualizam os discursos e textos produzidos no contexto da política avaliativa do ENEM.

A partir das contribuições do ciclo de políticas na área de implementação de políticas educacionais, ressalta-se que, para analisar a abordagem dos contextos da

prática e da produção de texto nos processos das práticas curriculares dos professores do Ensino Médio, a pesquisa envolveu a análise de documentos produzidos pelo colégio estudado, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Matrizes de Referência do ENEM, entrevista com professores e outros profissionais, bem como observação participante em sala de aula e em reuniões e eventos de formação continuada promovidas pela escola. A pesquisa envolveu ainda um levantamento de dados produzidos pelo ENEM com as seguintes estratégias de coleta de dados: resultados do ENEM 2011 na área de códigos e linguagem, redação e resultados gerais da escola no ranqueamento Salvador, e em relação ao posicionamento em nível de Brasil.

O contexto da produção de texto foi acessado por meio da análise documental. Os documentos produzidos foram confrontados com os relatos dos professores sobre a participação deles no processo de formulação das suas práticas curriculares. Tal contexto é a arena política onde os sujeitos disputam por legitimar visões particulares de currículo nos documentos. No caso da política curricular da escola estudada, esse contexto foi ocupado hegemonicamente pelos profissionais que trabalham no Ensino Médio na área de códigos e linguagens.

Considerando a abordagem do ciclo de políticas, a investigação do contexto da prática possibilitou a compreensão das práticas curriculares assumidas pelos professores de forma ampla e dinâmica, uma vez que tal contexto se articula intensamente com os demais. A partir da abordagem das políticas curriculares, não se entende a escola como uma instância que tem supremacia em relação aos outros e tampouco como o espaço que apenas implementa ou responde às ações dos demais.

Nesse sentido, transita-se do contexto da produção dos textos, centralmente dirigido pelas políticas públicas, por meio dos documentos publicados, até a escola, por meio de documentos próprios e por meio das observações e entrevistas realizadas com os professores. Considera-se também, a produção de textos na escola, com o propósito de compreender conflitos e acordos estabelecidos entre os sujeitos envolvidos no processo de adequação das práticas curriculares e as diretrizes do ENEM.

O percurso histórico da pesquisadora na escola estudada, conduziu ao questionamento sobre os saberes oriundos da formação avaliativa vivenciada na escola estudada, cuja contextualização será descrita a seguir.

3.1. LÓCUS DO ESTUDO

As características do lócus deste estudo foram: a) uma escola católica com 49 anos que oferece cursos da Educação Infantil ao Ensino Médio e Superior; b) trata-se de uma escola que se destaca no meio educacional de Salvador pelos projetos educativos e pela filosofia adotada; c) possui um número significativo de docentes em início de carreira e professores que possuem mais de (25) vinte e cinco anos de profissão, d) os projetos educativos realizados na escola valorizam as práticas docentes; e) tem-se destacado nas aferições do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O colégio caracteriza-se pelo atendimento às famílias com perfil socioeconômico de classe média e possui, hoje, aproximadamente 1500 alunos. O seu complexo arquitetônico é de dez prédios próprios que atende o colégio e a faculdade. Quanto ao ranqueamento do ENEM, classifica-se entre as dez primeiras colocadas na cidade do Salvador nos últimos cinco anos, conforme dados 2013 do INEP, descritos no capítulo de resultados. Neste contexto se desenvolveu a pesquisa utilizando os dados apenas do Ensino Médio.

Os princípios norteadores do colégio estão estruturados pela sua missão que visa contribuir para a formação humana e cidadã através da busca de excelência em práticas educacionais com cordialidade e equidade para a transformação social. Sua visão é ser referência na formação humana cidadã e os valores estão baseados em: Identidade Cristã Católica; Formação Humana Cristã; Espiritualidade; Ética; Cordialidade e Assertividade; Busca de Excelência em Práticas Educacionais; Responsabilidade Socioambiental; Equidade e Corresponsabilidade.

A escola tem por objetivo principal a formação integral do educando, assegurando-lhe o desenvolvimento de suas potencialidades para a autorealização, o exercício consciente da cidadania, a inserção no trabalho e prosseguimento em estudos posteriores, observando as determinações da LDB; tem a finalidade de ministrar a Educação Básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo ao disposto na legislação específica.

É uma instituição educativa de orientação católica, aberta à diversidade religiosa, que visa proporcionar ao educando o seu desenvolvimento pleno,

mediante a vivência comunitária, no ambiente de ensino e aprendizagem, à luz da fé cristã e dos valores do Evangelho.

Os objetivos e finalidades da educação ministrados nesse espaço educacional são inspirados nos princípios de liberdade e solidariedade. Os objetivos específicos presentes no seu Proposta Político Pedagógico estabelece: a) a formação em valores cristãos capazes de promover a participação na construção de sociedade justa, solidária e autossustentável; b) o desenvolvimento das potencialidades, aptidões e habilidades para a realização plena e harmônica da própria personalidade a serviço do bem comum; c) o acesso gradativo ao conhecimento científico, a análise crítica e a participação, na produção de novos conhecimentos; d) a formação para o exercício da cidadania e dos meios para o progresso no trabalho e estudos posteriores. Para atender aos objetivos e finalidades, o colégio mantém os seguintes cursos: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA. É objetivo da EJA oferecer oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características dos/as alunos/a, seus interesses, condições de vida e de trabalho (PPP, 2010).

Considerando que o foco da pesquisa é o Ensino Médio, destacam-se os objetivos do Ensino Médio da referida escola que são pautados em proporcionar o desenvolvimento integral do/a educando/a, mediante: a) a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; b) 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; c) o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; d) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (PPP, 2010).

Os cursos oferecidos em período diurno são ministrados em um ou ambos os turnos – matutino e vespertino –, podendo o colégio decidir, anualmente, no plano escolar, o horário de funcionamento de todas as séries, nos diferentes níveis de ensino oferecidos, devendo comunicar, oportunamente, quaisquer alterações a toda a comunidade educativa e cumprindo sempre o número de horas e dias letivos exigidos pela legislação vigente. A direção do colégio poderá, a juízo da Diretoria da

Entidade Mantenedora, sempre com a devida autorização da instância competente do sistema de ensino a que o colégio está vinculado, suprimir e/ou criar curso, adquirir novas dependências em outros locais e estabelecer parcerias com outras instituições educativas, tendo em vista as necessidades pedagógicas e o melhor serviço educacional (PPP, 2010).

Para analisar os efeitos do ENEM sobre as práticas curriculares da disciplina de Língua Portuguesa, procedeu-se a um recorte empírico das propostas curriculares da terceira série do Ensino Médio da instituição privada de ensino de Salvador. Esse recorte se inicia no ano 2009 e finda em 2013. Como não se observou alterações nas propostas curriculares até 2008, optou-se por analisar todos os currículos de Língua Portuguesa definidos, a partir de 2009, para a série acima indicada, tendo em vista, o ano de implantação do Novo ENEM. Portanto, ao todo, o universo de análise foi composto por quatro propostas curriculares.

3.2 AS FONTES DOS DADOS

Para atingir os objetivos propostos, foram utilizadas técnicas de produção de dados de fontes orais e escritas: a entrevista semiestruturada, as observações in loco e a análise documental. Ao seguir neste estudo as etapas da observação participante possibilitaram observar se havia semelhanças e diferenças entre os campos oficiais e os campos pedagógicos.

Esse estudo utilizou, como fonte, documentos oficiais de educação e documentos da escola estudada, sob a lente de três contextos: a) político-administrativo, no âmbito da administração central destacando-se os PCNs e Matriz de Referência do ENEM. Já no âmbito de gestão, a escola utilizou-se o PPP e o Regimento Escolar. E por último o âmbito de realização que é o da sala de aula reportou-se ao plano de aula e proposta curricular de Língua Portuguesa da 3ª série do Ensino de Médio: 2009 – 2013.

Realizou-se o levantamento da bibliografia especializada e em seguida a análise de documentos. Posteriormente foram realizadas as entrevistas com os professores de Língua Portuguesa e equipe técnico-pedagógica, no final do segundo semestre de 2012. O corpo da pesquisa foi composto por documentos gerais relativos às políticas educacionais do governo: Diretrizes Curriculares Nacionais para

a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio; Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2002); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); demais materiais provenientes de documento público disponíveis na página eletrônica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Quanto aos documentos da escola estuda, foram analisados o Projeto Político Pedagógico; o Regimento Escolar; a Proposta Curricular da disciplina Língua Portuguesa e planos de aula.

Uma segunda fonte de dados, esta de base empírica, foram os sujeitos do processo direção/vice-direção/professores/coordenação/ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa do Ensino Médio da instituição. Os sujeitos participantes do estudo foram escolhidos a partir da referência da 3ª série do Ensino Médio. Estes “informantes” são: dois (2) professores de Literatura; dois (2) professores de Redação; uma (1) coordenadora da área de Códigos e Linguagens; uma (1) coordenadora pedagógica da 3ª série; uma (1) vice-diretora e uma (1) diretora.

A entrevista semiestruturada foi realizada com os sujeitos escolhidos entre os professores com mais tempo e menos tempo de atuação na docência do Ensino Médio. Os sujeitos da pesquisa ministram disciplinas que fazem parte das áreas de conhecimentos: linguagem, código e suas tecnologias.

O momento da entrevista semiestruturada foi ímpar. Ao olhar a educação como objeto de estudo, muitas de suas nuances se descortinaram. Foi a partir das entrevistas que se pôde confrontar muito do que os documentos escritos trazem acerca da avaliação e dos aspectos curriculares com o que é realmente praticado no dia a dia, no interior da escola. No Quadro 2, apresenta-se a descrição dos sujeitos.

QUADRO 2 : Dados dos sujeitos da pesquisa

Dados dos participantes	Qualificação	Experiência	Disciplina que ministra e/ou função
Sujeito 1	Especialização Mestranda	20 anos em escola privada e pública	Direção geral
Sujeito 2	Especialização	10 anos em escola privada	Vice-direção geral
Sujeito 3	Graduação	26 anos em escola privada	Coordenação Pedagógica do Ensino Médio
Sujeito 4	Especialista	25 anos em escola privada	Coordenação de área do colégio
Sujeito 5	Especialização	15 anos em escola privada	Professor de Literatura do Ensino Médio
Sujeito 6	Mestre	06 anos em escola privada	Professor de Redação da 3ª série Ensino Médio
Sujeito 7	Especialização	12 anos em escola privada	Professor de Redação do Ensino Médio
Sujeito 8	Especialização	8 anos em escola privada	Professor de Literatura da 3ª série do Ensino Médio

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados fornecidos pelo setor de Recursos Humanos da escola estudada.

O estudo caracterizou-se, ainda, por fazer uma análise sobre os efeitos do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM nas práticas curriculares dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Seguiu-se as diretrizes da análise documental considerando a abordagem do contexto da prática e de produção de textos. A análise documental dá a possibilidade de conhecimento e estudo desse processo, pois favorece o acesso a determinados discursos específicos e a identificação de relações de poder que são operadas no cenário local.

É importante ressaltar para realização da análise documental, o enfoque dialético, na busca de verificar como se dá a relação das políticas públicas educacionais e curriculares com o trabalho dos professores, dentro de um contexto histórico. Segundo Minayo (2007,p.24) “a dialética trabalha com a valorização das quantidades e da qualidade, com as condições intrínsecas às ações e realizações humanas e com o movimento perene entre parte e todo e interioridade e exterioridade dos fenômenos”.

3.3 OS PASSOS METODOLÓGICOS

Considera-se nesta etapa, o levantamento do conjunto de documentos para as necessidades da investigação. Na primeira fase foi feita a revisão bibliográfica sobre o objeto e a temática, realizou-se um estudo de natureza documental, com o objetivo de levantar os documentos classificados por níveis de decisão curricular: político-administrativo, no âmbito da administração pública central; de gestão, no âmbito da escola estudada e de realização, no âmbito da sala de aula.

Os documentos foram organizados considerando a dimensão oficial (referentes às concepções e orientações curriculares nacionais para o Ensino Médio) e os documentos da escola estudada, também buscam esses referenciais, focando-se nas práticas curriculares da disciplina Língua Portuguesa da 3ª série do Ensino Médio.

Esse levantamento deu prosseguimento à pesquisa para verificar se havia um diálogo entre a política avaliativa do ENEM e as práticas curriculares dos professores. Foi a partir da compreensão macro da política avaliativa do ENEM e seus efeitos nas práticas curriculares escolares do Ensino Médio que foram analisadas as ações de forma mais concreta para se formular os instrumentos utilizados na coleta de dados. Ainda nessa fase, a categorização dos documentos para a investigação da pesquisa permitiu a elaboração dos roteiros de entrevista dos interlocutores e análise documental.

As discussões sobre cada grupo de interlocutor (professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, diretor, vice-diretor, coordenação pedagógica e coordenador da área Códigos, Linguagens e suas Tecnologias) foram gravadas, transcritas e apresentadas de forma dialogada no desenvolvimento deste capítulo, partindo da compreensão das partes para compor o todo. Buscou-se fazer uma reflexão sobre o foco de investigação deste estudo, as categorias empíricas, práticas pedagógicas, metodologia de ensino e aprendizagem como elementos de reconceitualização das práticas curriculares, formulada a partir da Fundamentação Teórica Metodológica do Exame Nacional do Ensino Médio.

Na etapa de sistematização dos documentos oficiais referentes à política educacional do governo, procedeu-se o tratamento das bases de dados disponíveis que foram feitas a partir da compreensão do desenvolvimento das práticas curriculares. Ressalta-se entre os documentos selecionados, a Matriz de Referência

do ENEM, objeto deste estudo, que consubstancia evolução importante na forma de avaliação dos estudantes e orientação sobre os conteúdos, cujo aprendizado se espera no Ensino Médio. Ela se pauta por habilidades consideradas essenciais aos estudantes que concluem esse nível de ensino.

A concretização dessa etapa de investigação considera no âmbito político-administrativo da administração pública central, os seguintes aspectos: a) Quais os pressupostos curriculares expressos no documento DCNEM?; b) Existem estratégias de apoio às práticas docentes? ; c) Existe relação entre os conteúdos do ENEM e os conteúdos trabalhados no Ensino Médio?; d) Os objetivos estão bem contextualizados e adequadamente priorizados? ; e) Quais os aspectos relativos ao desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras?

Na etapa de decisão curricular e gestão, no âmbito da escola e de realização, referente à da sala de aula, analisou-se os seguintes documentos: a) Como as ações pedagógicas estão representadas no Projeto Político Pedagógico?; b) A prática docente é claramente contextualizada?; c) Como o Regimento Escolar estrutura o setor pedagógico para o desenvolvimento das práticas dos professores?; d) Como as práticas pedagógicas, metodológicas e os recursos didáticos são estruturadas no plano de aula?.

O desenvolvimento da pesquisa representou um processo de trabalho em espiral que começou com as inquietações da pesquisadora no contexto da prática e terminou com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações. A composição da pesquisa aconteceu em três momentos: fase exploratória, trabalho de campo feito na escola estudada e o tratamento do material. O referido processo iniciou-se com a fase exploratória da pesquisa, em que foram interrogados aspectos referentes ao objeto, aos pressupostos, às teorias pertinentes, à metodologia apropriada e às questões operacionais necessárias para desencadear o trabalho de campo. Em seguida foi estabelecido o trabalho de campo, que consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada. Nessa última etapa foram combinadas técnicas de coleta de dados, como entrevistas, observações, análise documental e bibliográfica. Por fim, fez-se necessário elaborar o tratamento do material observado e coletado em campo, que será apresentado no capítulo de resultados através de recorte e citação das entrevistas, ordenação dos dados através de quadros e análise propriamente dita.

Com os dados organizados e a base teórica estabelecida, foram conduzidos os demais passos desse estudo.

Para os dados empíricos, o instrumento de coleta foi estruturado em um roteiro de entrevista. Foi investigada qual a formação acadêmica dos professores e dos coordenadores pedagógico e de área, tempo de exercício da profissão, espaços de trabalho e se trabalham em variadas esferas da educação (rede pública e privada); atuação no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior.

Por meio da entrevista pretendeu-se investigar uma das questões proposta no estudo: quais os efeitos do ENEM nas práticas pedagógicas dos professores de língua portuguesa do Ensino Médio?

Na etapa de procedimentos de base documental, as propostas curriculares foram lidas de maneira sistemática pela “lente” da análise documental, considerando que esta identifica informações factuais nos documentos, a partir de questões e hipóteses de interesse. A técnica de análise documental utilizada no contexto da metodologia qualitativa apresenta uma apreciação das fontes documentais, especialmente no que diz respeito às investigações realizadas no campo das propostas curriculares da disciplina Língua Portuguesa da escola estudada e quanto à Política Avaliativa do ENEM, procurando explicitar as novas abordagens relacionadas às concepções da 3ª série do Ensino Médio.

A título de recorte temporal, vale ressaltar que foram contempladas na análise as aferições compreendidas a partir de 2009 até 2013, período em que o ENEM vem fortalecendo-se enquanto política pública de avaliação externa.

A seguir, apresenta-se os resultados e as discussões acerca do exame como instrumento de acesso ao ensino superior, que vem alterando as práticas pedagógicas da escola básica.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: O ENEM E SEUS EFEITOS NAS PRÁTICAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo serão apresentados os resultados da investigação à luz do referencial dos contextos de produção do texto e do contexto da prática, formulado pelo sociólogo inglês Stephen Ball (2006). Segundo esse referencial, as políticas não são simplesmente implementadas, mas reinterpretadas na prática. As contribuições indicadas foram desenvolvidas a partir da aplicação da referida abordagem, como referencial analítico de uma pesquisa sobre o ENEM e os seus efeitos nas práticas curriculares dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Considerando a perspectiva das práticas curriculares, os resultados do ENEM na escola estudada apresentam algumas variáveis que interferem diretamente nestes resultados: não há defasagem idade/série; a maioria dos pais tem grau de instrução superior completo; apresenta situação socioeconômica acima de cinco salários mínimos. Deduz-se que as famílias com um grau maior de instrução e situação socioeconômica favorável investem na formação dos filhos, buscando um estudo de maior qualidade, e não abrem mão da aprovação nos processos seletivos, incluindo o ENEM, pois acreditam que eles têm competência para prestar vestibular para uma universidade pública.

Outras variáveis, também, são mencionadas como indicativo de interferência nos resultados: maneiras diversificadas de tornar as aulas mais dinâmicas e significativas para o aluno. Considera-se também, a observação *in loco* na escola estudada, através dos aspectos da estrutura física, da organização pedagógica e da gestão dos espaços escolares como complexo esportivo, teatro, bibliotecas, laboratórios de informática, de ciências, física, química e biologia, e também os documentos escolares e as entrevistas semiestruturadas, conforme mostra o Quadro 3 a seguir:

QUADRO 3: Caracterização do espaço físico da escola estudada

Característica	Quantidade	Observações complementares
Pequeno porte	1.500 Alunos	
Quantidade de salas de aula	86 salas	Sendo 38 salas de aula informatizadas
Localização geográfica	Próximo da área central	
Laboratório de Informática	03	
Laboratório de Ciências	02	Professores especialistas
Laboratório de Biologia	01	Professores especialistas
Laboratório de Química	01	Professores especialistas
Laboratório de Física	01	Professores especialistas
Biblioteca	02	01 bibliotecária
Sítio	02	Espaço extraescolar para atividades de integração e estudo temático
Ginásio de esporte	02	
Quadra de esporte	01	
Piscina olímpica	01	
Teatro	01	
Auditórios	03	

Fonte: Secretaria da escola estudada

Quanto ao porte do colégio, adotou-se os critérios da Secretaria de Educação do Estado da Bahia que define como de pequeno porte colégios abaixo de mil e quinhentos alunos; porte médio entre mil e quinhentos e três mil alunos, e grande porte acima de três mil alunos.

O colégio estudado está inserido próximo à área central da cidade de Salvador e recebe alunos por meio de teste seletivo das mais diversas regiões da cidade, região metropolitana e de algumas cidades do interior do Estado. Apresenta uma estrutura física que comporta um grande número de estudantes,

aproximadamente seis mil, distribuídos nos três prédios, sendo considerado fisicamente um colégio de grande porte. Nos últimos cinco anos tem funcionado com uma média de um mil e quinhentos estudantes. O funcionamento das aulas regulares ocorre no período matutino, exceto no Ensino Médio, que funciona nos turnos matutino e vespertino, além do EJA no turno noturno. Para os outros níveis de ensino são oferecidos cursos de língua estrangeira, esportes e cursos temáticos de aprofundamento dos estudos.

Os espaços pedagógicos como os laboratórios, por exemplo, são utilizados com aulas semanais garantindo a parte prática dos conteúdos dados em sala de aula convencional. Os resultados desta prática oportunizam ao estudante um aprendizado significativo, representativo, compreensivo e vivenciado. Neste sentido, observa-se que no colégio não foi pego de surpresa com a inserção do ENEM no seu currículo, considerando que já vivencia uma prática contextualizada e interdisciplinar, aspectos fundantes da FTM do ENEM.

Para visualizar a realidade de sala de aula com maior precisão e ter bases para analisar a prática curricular do professor, dentro desse contexto de avaliação nacional, lançou-se mão dos dados obtidos pelo colégio através dos seus resultados do ENEM.

Neste sentido, ressalta-se através da observação em vários espaços da escola que os professores que concebem a avaliação como um instrumento para medir o quanto o aluno consegue reproduzir do conteúdo que lhe foi “ensinado”, começam a perceber a existência de uma outra lógica na forma de avaliar, quando se deparam com as questões do ENEM. Essa condição aponta para a preocupação que os professores demonstram quando se referem a sua prática pedagógica em relação às questões formuladas pelo ENEM.

Pelos depoimentos dos professores foi possível fazer uma projeção diante dos conhecimentos que eles afirmam serem necessários aos alunos do Ensino Médio, em decorrência do “quase” extinto vestibular, e que estão ligados a uma compreensão de docência que fica limitada à dimensão da racionalidade técnica. Mas, percebeu-se um indicativo de que os professores sentem necessidade de mudar suas práticas pedagógicas, de renovar-se, no sentido de atender ao atual perfil do alunado que chega ao Ensino Médio.

O Professor 1 (professora de Literatura) apontou que “está havendo uma mudança na metodologia”, embora, enfatizasse a ideia de não saber se isso vai

fazer diferença na hora de resolver a prova. Salientou que, com a formação acadêmica recebida, “nós não temos condições de mudar, agora, a gente tem que ir à procura, temos que estudar mais”, e complementa dizendo que “nós aprendemos de uma forma tradicional que nada tem a ver com o que está sendo proposto atualmente, e o ENEM ajuda nessa caminhada”. O Professor 2 (professor de Redação), por sua vez, enfatizou que “não interessa apenas a formação anterior; torna-se necessário atualizações constantes e o governo não está investindo nisso, apenas aponta o ENEM como parâmetro [...], mas não há investimento de preparação dos professores para o ENEM”.

Em relação à implantação do ENEM, os sujeitos participantes da pesquisa argumentam que ele foi proposto pelo governo com a intenção de fazer um diagnóstico do Ensino Médio no país, de conhecer como estão nossas escolas de Ensino Médio, como estão trabalhando nossos alunos. O reconhecimento que o ENEM pode estar sendo usado para avaliar o trabalho dos professores também foi expresso pelos respondentes. Disse o Professor 3 (professora de Redação) que “o governo, avaliando os alunos, consegue avaliar os professores e o ensino em si”. Alertou, também, no sentido de que “a forma como é feita a avaliação ENEM, não avalia a escola, porque a escola não recebe de volta os resultados e o professor também não percebe no que ele está sendo avaliado”.

Foi possível compreender que os professores admitem que haja uma avaliação de seu trabalho pedagógico, entretanto, não se manifestam contrários a essa condição, nem se posicionaram favoravelmente. Reconheceram que o ENEM é importante, mas não argumentaram tal posição com base em uma reflexão epistemológica sobre os pressupostos conceituais e pedagógicos que balizam essa prática de avaliação.

A escola pesquisada declarou que o Projeto Político Pedagógico está em constante revisão, atualização e/ou re-elaboração do documento, por conta das constantes demandas pedagógicas, sociais e exigências dos documentos oficiais. Ressalta-se, que para Longhi e Bento (2006) o Projeto Político Pedagógico deve ser uma construção coletiva que reflita a identidade pedagógica da instituição. Com isso percebe-se uma intencionalidade em considerar a educação científica como ocupante de um importante papel na formação dos estudantes.

Percebe-se na escola estudada, a presença de apontamentos consistentes a respeito da avaliação como um todo, no sentido de considera-la como parte

associada ao processo pedagógico na perspectiva processual formativa e somativa. Neste sentido, percebe-se a presença de ações que consideram a autoavaliação.

Foram identificadas várias formas de relacionar o rendimento dos alunos da instituição com os resultados do ENEM, retratadas nas seções seguintes.

4.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DADOS DO ENEM NA ESCOLA ESTUDADA

Os resultados do ENEM podem, também, estar relacionadas ao perfil pedagógico dos professores. A Tabela 1, a seguir, apresenta o desempenho médio geral das dez primeiras escolas bem ranqueadas de Salvador. As abordagens foram feitas acerca de algumas comparações, colocações e críticas sobre a área de Código, Linguagem e suas Tecnologias no Ensino Médio e o ENEM.

Tabela 1 - Média geral do ENEM 2012 em dez escolas particulares de Salvador

Instituição Privada	Taxa de Participação	Média Geral
Colégio A	65,33	653,54
Colégio B	73,46	647,25
Colégio C	77,78	645,58
Colégio D	72,04	633,95
Colégio E	72,83	631,35
Colégio F	65,78	625,71
Colégio G	64,22	622,35
Colégio H	82,05	620,83
Colégio I	89,47	620,42
Colégio J	61,31	618,46

Fonte: Elaborada a partir de dados do INEP

Neste grupo, o colégio estudado (H), encontra-se entre as oito primeiras instituições de ensino privado da capital baiana, ocupando a 14^a posição do *ranking* estadual e a 500^a posição no *ranking* nacional. Vale ressaltar que entre as escolas apresentadas, três delas são católicas. As práticas pedagógicas da escola

norteiam-se pela formação humana e cidadã. Assim, todo o empenho direcionado ao crescimento acadêmico dos alunos potencializa-se a partir da construção de valores humanos.

Uma das discussões presente entre os professores aborda qual deve ser o foco de uma instituição com uma identidade sólida: formação de valores ou ranqueamento de processos seletivos como o ENEM. Referem-se à incompatibilidade de se desenvolver, ao mesmo tempo, uma proposta pautada em valores humanos e resultados para uma avaliação externa. Nesta perspectiva, observa-se um possível equívoco, tendo em vista que as duas vertentes podem dialogar: uma educação para o desenvolvimento humano através da busca da excelência em práticas educacionais com cordialidade, equidade para a transformação social. Já a FTM do ENEM concebe que cada aluno desenvolva, ao máximo, o potencial de competências e habilidades que traz dentro de si.

A perspectiva de análise adotada pode produzir alguns equívocos interpretativos. Por exemplo, uma questão básica é a impossibilidade de comparar para qualquer fim analítico os resultados brutos obtidos em diferentes anos. Não se pode dizer, a princípio, que uma queda ou um aumento bruto, de fato, representam uma melhora ou perda de qualidade em determinada escola.

A comparação é mais produtiva se efetivada em relação à média da disciplina, ou da área, ou da escola em questão, ano a ano. Assim, pode-se observar se a distância da média cresceu ou não. Isso, sim, indica a real situação. Por exemplo, existem disciplinas que, em números brutos, crescem, mas esse crescimento não representa um distanciamento em relação à média. Esse fato, não pode ser omitido. Aparentemente, traz uma ideia de melhora, que não se encontra alicerçada na realidade.

Outro aspecto relevante nesta análise é perceber que o distanciamento de média entre as dez primeiras escolas privadas de Salvador encontra-se entre a média 653,54 e 618,46. A diferença entre a primeira colocada e a de posição número 10 é de 35,08 pontos. Os professores participantes da pesquisa sugerem que seria melhor classificar as escolas por faixas, primeiro as que foram muito bem, depois a segunda faixa entre as que foram bem, até aquelas que foram muito mal. Com isso, se evitaria a procura dos pais por escolas bem cotadas, apenas.

Neste sentido, muitos professores são contrários à divulgação dos resultados do ENEM. Outros, no entanto, defendem que a informação das escolas é de

interesse público, por isso, é preciso divulgar. Os dados gerados pelo ENEM mapeiam regiões em relação à qualidade da educação, mesmo considerando que o exame não pode ser o único critério para se definir uma boa escola, mas ele gera discussões que influenciam as práticas pedagógicas dos professores.

Entre as discussões sobre o ENEM, houve, também, a sugestão que o resultado fosse mostrado somente às próprias escolas, individualmente, tendo em vista que na prática dos professores é comum vivenciar distorções geradas por uma prova. Pode-se ter um colégio bem ranqueado, mas que trata alunos de forma autoritária, por exemplo. E, além disso, um órgão público que divulga essas notas estimula a competição entre as instituições de ensino, em vez de estimular a solidariedade.

No contexto da política pública de avaliação, entende-se que a competição ajuda as escolas a melhorarem suas condições, considerando que competição faz parte do conviver. Ao comparar o que dá certo e o que não dá, poderá ajudar a fortalecer o debate sobre a qualidade do ensino.

Nesta perspectiva, observou-se que no ranqueamento mais recente do ENEM a escola estudada mobilizou a equipe pedagógica e administrativa para avaliação estrutural das suas práticas curriculares, onde uma das ações imediatas foi a visita pela direção às primeiras escolas colocadas no Brasil. Constatou-se, de fato, nessas escolas, uma prática pedagógica com muita ênfase no conteúdo e concepção teórica do ENEM.

Do ponto de vista do material didático, houve uma adequação no redimensionamento da prática de exercícios, ampliando a quantidade de questões e reestruturando as abordagens com maior foco no ENEM. Exemplo disso, é que na 3ª série do Ensino Médio havia até o início do ano letivo de 2013 uma média de 100 (cem) questões por disciplina e por unidade de ensino, esse número foi orientado para uma média de 250 (duzentas e cinquenta) questões, para que ao final do ano letivo a 3ª série tenha trabalhado com aproximadamente 9.000 (nove mil) questões distribuídas nas 10 (dez) disciplinas. Esta distribuição de questões considera a carga horária de cada uma.

Ainda nesta perspectiva de revisão das práticas curriculares, a partir dos efeitos da nota do ENEM, a quantidade de simulados ENEM que aconteceu até 2012 era um em cada unidade de ensino. Em 2013 esse número passou para oito, perfazendo uma média de dois a três simulados por unidade. Já para 2014, estima-

se que esse número subirá para 16 ao ano, aplicando uma média de dois simulados por mês, a partir de fevereiro até outubro.

Outro dado importante nesta reconfiguração curricular é que o conteúdo da 3ª série do Ensino Médio precisa ser concluído pelos professores até setembro. Em outubro acontece a revisão ENEM, considerando que o exame vem acontecendo a partir deste mês. Isso gera uma relação tensionada entre conteúdo, tempo pedagógico, professor, aluno e escola, ocasionando, por exemplo, que o professor não permita nenhum tipo de interrupção por membros da equipe da escola em momento de aula.

Na visão dos professores da escola estudada o ENEM está se consolidando como o único vestibular do país, o que vem causando inquietações, também, no que diz respeito a atual configuração de equipe da 3ª série do Ensino Médio, onde a estrutura de pré-vestibular compõe esta série. Nesse sentido, observa-se que há necessidade de uma reestruturação da matriz curricular, tendo em vista que o desenvolvimento de competências e habilidades, centralidade do ENEM, precisa ser feito principalmente, ao longo das três séries do Ensino Médio e não apenas na terceira série.

Os efeitos do ENEM nas práticas curriculares da escola estudada vêm gerando debates que apontam para reformas estruturais. No que diz respeito à seleção e organização dos conteúdos, vem sendo implantada uma organização chamada de “frentes”. As frentes consideram o conteúdo um conjunto de conhecimentos, habilidades, formas de comportamento e hábitos de estudo relacionados aos objetivos, organizados pedagógica e didaticamente, visando sua aplicação.

Esses conteúdos podem ser específicos, correspondendo a conceitos, leis, teorias, axiomas, procedimentos, métodos e técnicas específicas de uma área do conhecimento; e não específicos, abrangendo: habilidades, que são procedimentos lógicos, heurísticos, algoritmos; formas de comportamento, incluindo atitudes e valores e hábitos de estudo, levando à busca e processamento de informações, organização e controle da atividade de estudo, a autopreparação.

A organização dos conteúdos por “frentes”, segundo a compreensão da escola estudada, sugere que cada conjunto de habilidades seja assumido por um professor. A exemplo disso pode-se citar Língua Portuguesa, onde existe um professor específico para redação, literatura e gramática. Outro exemplo que ilustra

essa organização por frentes é: o professor de Matemática A trabalha as habilidades 1,2,e 3 e o professor B trabalha as habilidades 4 e 5, e assim sucessivamente. Este mesmo professor assume as três séries do Ensino Médio.

Neste sentido, observa-se uma grande preocupação em relação ao cumprimento dos conteúdos para assegurar que, às vésperas do exame, eles sejam concluídos. Alguns professores consideram tal prática “conteudista” por se preocupar com o cumprimento integral dos conteúdos selecionados para um determinado ano letivo, em detrimento do processo de aprendizagem. O conteúdo passa a ser o mais importante e a ele se submete professor e aluno. É comum ouvir na escola estudada, os professores comentando, também, que sua matéria tem muito conteúdo para ser trabalhado, o tempo disponível não é suficiente e os alunos não são capazes de assimilar o conteúdo trabalhado, com isso, não sabem o que fazer para adequar o tempo disponível ao conteúdo determinado.

Ainda ressaltando a visão geral de como o tema seleção de conteúdos é tratado entre os professores, a partir dos efeitos do ENEM nas suas práticas curriculares, faz-se uma abordagem sobre as aulas temáticas da escola estudada, tendo como base os assuntos da sociedade contemporânea. O ENEM aborda com frequência temas atuais nos seus exames, e nesse sentido, a escola vem aprofundando o trabalho com o aluno sobre o que acontece à sua volta, preparando-o para uma leitura crítica dos acontecimentos. Até o ano de 2012, acontecia uma aula temática por unidade na 3ª série do Ensino Médio. Com os resultados do ENEM 2011/2012 essa prática foi reconfigurada para os ciclos de aulas temáticas, passando para uma aula temática por semana.

O ciclo de aulas temáticas parte do conceito de eixo temático que significa um conjunto de temas que orienta o planejamento de um determinado trabalho, funcionando como um suporte ou guia. Definir o eixo temático significa limitar os conteúdos abrangidos pelo assunto principal, não dando espaço para a digressão, ou seja, a divagação para temas secundários. O sentido figurado do termo “eixo” é “ideia principal”, neste caso, é a essência do tema a ser tratado. Por exemplo, os professores podem preparar as suas aulas com base em eixos temáticos previamente definidos pela proposta curricular da escola ou através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) disponibilizados pelo Ministério da Educação. São exemplos de eixos temáticos: Meio Ambiente, Saúde, Sexualidade, Ética, Pluralidade Cultural.

O ensino conteudista já não atende as necessidades e interesses dos alunos que vivem num meio tecnologicizado. Nesse sentido, durante o desenvolvimento da pesquisa, observou-se, também, que os módulos - material didático exclusivo da 3ª série do Ensino Médio, passaram a ser revisados a cada ano, com base nas abordagens do ENEM. A partir da ênfase do ENEM nos processos seletivos externos, os módulos que antes eram repetidos, sem revisão ano a ano, passam agora pelo critério de atualização constante.

A Tabela 2, a seguir, foi elaborada para efeitos desse estudo, apontando como a taxa de participação das escolas pode interferir nos resultados do ENEM. Sabendo-se que este ranqueamento gera contextos de influência, alteram-se as práticas curriculares e problematizam as políticas enquanto efeitos.

TABELA 2 - Média geral do ENEM no estado da Bahia com a taxa de participação

	Município	Entidade	Nº alunos	Taxa de participação
01	Feira Santana	Colégio A	25	86,21
02	Salvador	Colégio B	128	82,05
03	Salvador	Colégio C	49	77,78
04	Feira Santana	Colégio D	41	75,93
05	Alagoinhas	Colégio E	26	74,29
06	Vitória da Conquista	Colégio F	56	73,68
07	Salvador	Colégio G	36	73,47
08	Salvador	Colégio H	193	72,83
09	Salvador	Colégio I	116	72,05
10	Feira Santana	Colégio J	69	71,88

Fonte: Elaborada a partir de dados do INEP

Seguindo o critério de porcentagem de participação por escola, adotado pelo MEC na divulgação dos resultados do ENEM 2010 - fator determinante para uma análise comprometida dos resultados obtidos no referido exame, como bem argumentou o atual Ministro da Educação Aloísio Mercadante - neste sentido o

colégio em estudo ocuparia a segunda posição do Grupo 1 (escolas com mais de 75% de participação) na média geral do ENEM 2011.

Nesta perspectiva, poderá gerar equívocos de interpretação não indicar as posições alcançadas no ENEM sem incorporar à análise a taxa de participação e, ainda, o número de estudantes inscritos no ENEM pela escola. Observa-se que uma leitura que não considera essas duas variáveis poderá tornar-se vulnerável às manipulações do mercado. Assim, pode-se inferir que se o MEC/INEP anunciasse a nota por grupo, da mesma forma que fez em 2011 (notas 2010), o colégio estudado assumiria o 2º lugar no grupo 1.

A partir dos dados apresentados, pode-se inferir que a 1ª escola no ranqueamento do estado da Bahia participou com 25 alunos, taxa de 86,21%, enquanto a escola da 8ª colocação participou com 193 alunos e taxa 72,83%. Portanto, sugere-se que seja feita uma revisão desta forma de divulgação dos resultados, pelos órgãos competentes, para diminuir o sentimento de injustiça e exclusão por parte das escolas, e que o objetivo primeiro do ENEM possa ser compreendido como referência para a autoavaliação.

A seguir, apresenta-se a Tabela 3, que contém a posição assumida pela escola estudada em relação ao ranqueamento nacional.

TABELA 3 - Média geral BRASIL – 500 e 1º lugar de Salvador

	Códigos e Linguagens	Redação	Objetivas
(Colégio estudado – BRASIL – 500)	9,79	12,58	18,28
(Colégio estudado – 1º lugar de Salvador)	18,95	19,50	32,65

Fonte: Elaborada a partir de dados do INEP

A análise dos resultados, tanto da escola estudada quanto das primeiras colocadas de Salvador mostrou uma defasagem em relação às primeiras escolas privadas colocadas no *ranking* nacional.

A partir dos dados de defasagem, as observações *in loco* nas reuniões pedagógicas sugeriram a necessidade de um maior aprofundamento nos estudos sobre os PCN e FTM do ENEM. Os Parâmetros apontam metas de qualidade que

ajudam o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. Foram elaborados de modo a servir de referencial para o professor, respeitando a sua concepção pedagógica e a pluralidade cultural brasileira. Observa-se que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região. Os PCNs são instrumentos úteis no apoio às discussões pedagógicas na escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático, além de contribuir para a atualização profissional.

Vale ressaltar, também, que as análises comparativas entre as escolas apontam que as melhores posicionadas no *ranking* nacional, além do alinhamento com os eixos do ENEM, dão ênfase ao treinamento dos exercícios escolares.

Quanto às funções dos exercícios que sistematizam o aprendizado, destacam-se as que preparam para novos conteúdos e proporcionam o aprofundamento dos conhecimentos. Assim, o grande desafio do professor é fazer com que o aluno consiga atribuir significado a tais exercícios. Para o aluno, é fundamental porque permite que ele enfrente desafios pedagógicos fora do contexto escolar, além de ajudá-lo a construir uma autonomia, a estabelecer uma rotina e a melhorar a capacidade de organização. Para o professor, é uma atividade útil porque lhe permite verificar quais são as dificuldades e deficiências dos alunos e, conseqüentemente, tentar saná-las com atividades de reforço.

Ao avaliar as respostas dos exercícios, o professor verifica quais são os principais problemas individuais e coletivos da turma e pode criar novas estratégias reforçar os conteúdos em que os alunos apresentam mais dificuldades. Os exercícios preparatórios para aprendizagem, normalmente, introduzem um novo conceito. A escola estudada entende que antes de começar a trabalhar um novo tema, conceito ou conteúdo, o professor poderá pedir, por exemplo, que os alunos realizem leitura prévia de textos. E os exercícios de aprofundamento permitem que o aluno aprofunde os temas já estudados por meio de trabalhos mais longos.

A dinâmica de realização de exercícios na 3ª série do Ensino Médio foge a esta sistematização didática, e é orientado para o treinamento sem a presença da ação reflexiva sobre o exercício realizado, diferentemente das outras séries do Ensino Médio, onde as experiências são bastante diversificadas. Consideram etapas de resolução de exercícios: introdução de conceitos novos, exercícios em classe, aprofundamento de conceitos, exercícios em casa. Ressalta-se também, uma

experiência inovadora no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), onde os exercícios são postados pelos professores para que os alunos os realizem em casa, tirando as suas dúvidas on-line com o professor ou com os colegas.

A escola estudada, visando aprimorar o hábito de estudo dos alunos, implementou o AVA a partir da compreensão de como as Tecnologias da Informação e Comunicação vêm promovendo mudanças na educação. A era do conhecimento vem exigindo uma renovação constante do aprendizado em que a informação adquire um valor sem precedentes, por isso, é indispensável acreditar em inovações, concebendo programas bem projetados, e que os elementos críticos da escola identifiquem o que precisa mudar para que atuem efetiva e alinhadamente. As atividades do AVA iniciaram-se no ano de 2012 como projeto piloto e em 2013 iniciou-se com o cadastramento dos estudantes e a postagem de diversos materiais didáticos.

Ainda na perspectiva de analisar os dados do ENEM nas práticas curriculares dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, a Tabela 4, a seguir, traz a média geral da escola estudada nos últimos três anos.

TABELA 4 - ENEM. Média geral da escola estudada nos três últimos anos, em Salvador

Ano	Colégio estudado	1º lugar de Salvador	Posição do Colégio estudado em Salvador
2009	681,20	696,81	3º
2010	681,39	696,43	4º
2011	620,89	684,08	8º

Fonte: Elaborada a partir de dados do INEP

Com base nos dados apresentados na Tabela acima, observa-se que em termos de média a variação foi pequena, porém o deslocamento foi grande. O 3º lugar que em 2009 figurava com a média 681,20, em 2001 desceu para o 8º lugar com 620,89. Considera-se uma diferença de 60,31 pontos. Um dos argumentos da escola, diante dos resultados em 2011, foi a retirada da nota de Redação. Ressalta-se que se fosse considerada a nota, a classificação subiria no *ranking* nacional.

O MEC explicou que em 2012 a metodologia utilizada para calcular os resultados do ENEM por Escola utilizou apenas o desempenho dos candidatos nas quatro provas objetivas, deixando de fora a Redação. A justificativa para isso é que a correção da Redação utiliza uma metodologia diferente das provas objetivas

Os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio consideram a Redação um importante instrumento para estimular os alunos a ler, a concatenar as ideias. Portanto, a retirada de suas notas, em sua avaliação, poderá sugerir uma intenção do MEC em padronizar o ensino por meio do ENEM. Esses critérios podem gerar dúvidas com relação ao fato de as escolas melhor posicionadas prepararem seus alunos de maneira específica para responder ao ENEM.

Na análise dos professores as escolas não se “deterioram” de uma hora para outra. Uma escola não fica em quarto lugar em um ano e, no ano seguinte, cai para a oitava posição. Mesmo com problemas no ensino, essa situação seria detectada de forma gradual nas avaliações, com o desempenho caindo ano a ano. Processos como este (pedagógicos e de gestão), geralmente levam de três a cinco anos para se desenrolarem. Por isso, esse *ranking* poderá gerar uma falta de credibilidade generalizada sobre a sua eficácia.

É importante ressaltar os dados do desempenho das escolas no Exame Nacional do Ensino Médio de 2011. No total participaram 10.076 estabelecimentos, número que corresponde a 40,56% do universo brasileiro do Ensino Médio, sendo que do total de escolas participantes, 1,97% são federais, 49,31% são estaduais, 1,10% são municipais e 47,62% são privadas. Ou seja, houve equilíbrio entre o setor público (52,38%) e o privado (47,62%), segundo informações do MEC.

O critério para a seleção das escolas foi o de participação, sendo que ao menos 50% dos alunos deveriam ter feito o exame em 2011. Deste percentual, no mínimo 10 alunos tinham que ser concluintes do Ensino Médio. Ainda sobre as informações do MEC, cerca de 891 mil alunos da rede pública participaram e atingiram a média nacional de 474,2 pontos. Por outro lado, 247 mil estudantes representaram as escolas particulares e alcançaram a média de 569,2 pontos.

O MEC ressaltou que o objetivo da publicação dos dados é “[...] permitir uma análise diagnóstica das escolas para fins pedagógicos” (BRASIL, 2011), mostrando como seus alunos evoluíram a partir da prova do Enem. Por outro lado, observa-se que estes dados vem sendo utilizados, principalmente, pelas escolas particulares para fins comerciais, por exemplo.

Independentemente da polêmica que se cria em torno deste assunto, principalmente as críticas à forma como as escolas particulares utilizam estes resultados, uma conclusão fica nítida: a média obtida pelos alunos da rede pública comparada à média obtida pelos estudantes de escolas particulares faz jus aos resultados.

A Tabela a seguir apresenta as médias obtidas pela escola, por áreas.

TABELA 5 - Resultados do ENEM 2011 do colégio estudado por área de conhecimento

Colégio estudado	Média CN	Média CH	Média CLT	Média MAT	Média REDAÇÃO	Média Geral	Taxa de participação do colégio estudado
	591,08	590,67	611,38	690,41	695,00	620,89	82,05

Fonte: Elaborada a partir de dados do INEP

Vê-se que o desempenho na Redação (695,00) em relação à média de Códigos e Linguagens (611,41), em 2011 foi superior. Considerando que a nota de Redação não foi computada este ano, constata-se que gerou um declínio na média geral do colégio. Nessa perspectiva, observa-se que a prova Redação conseguiu melhores resultados do que Código e Linguagem, numa variação de 83,62 pontos.

Os dados do INEP 2013 informam que o colégio estudado obteve em Redação no ano de 2009 a média (688,62), ocupando a 9º posição em Salvador. Já no ano seguinte, obteve média (706,25), ocupando o 1º lugar da cidade. Neste sentido, infere-se que dificilmente um trabalho pedagógico perde a sua característica e identidade de forma tão brusca. Sair da 9ª posição para a 1ª posição de um ano para o outro sugere que é preciso uma revisão destes critérios de avaliação adotados pelo ENEM no sentido de demonstrar uma fidedignidade aos processos pedagógicos.

Por outro lado, ao analisar o desempenho da escola estudada em Redação, uma característica que se pode supor é de natureza estrutural desse desempenho, e pode-se referir ao domínio de leitura compreensiva e aplicação dos fatos linguísticos, básicos para a realização da prova. Além disso, os resultados do desempenho na Redação do ENEM 2011 parecem evidenciar que o domínio da leitura compreensiva foi o fator determinante do desempenho, pois apenas o

domínio da competência linguística, não garante, por si só, o domínio de outras competências do autor de um texto.

É possível, ainda, ressaltar que os resultados da escola estudada são positivos ocupando a 3ª posição entre as escolas de Salvador, e neste sentido indica a oferta de um ensino de qualidade no Ensino Médio. Os resultados do exame mobilizam, a cada ano, a equipe para o aprofundamento dos estudos na busca de novas estratégias de ensino e aprendizagem. Um exemplo que ilustra esta análise foi a aplicação da avaliação diagnóstica para os alunos da 3ª série, no início do ano de 2013, com o objetivo de regular a aprendizagem, a partir dos indicadores previstos para esta série e, posteriormente, comparar os resultados obtidos com as faixas de proficiências do ENEM do ano em curso.

Dentre as estratégias identificadas para aprimorar o trabalho de Redação, pode-se mencionar: maior investimento nos fatos linguísticos e nas técnicas de Redação; adotou-se duas folhas para a redação, sendo uma voltada para os critérios da prova do ENEM, avaliando as cinco competências, além dos critérios acerca de fuga ao tema, estrutura textual, desrespeito aos Direitos Humanos. Também, foi adotada uma Redação com nota, uma vez por semana.

Ainda na perspectiva de criação de estratégias para consolidar os aspectos da FTM do ENEM, os professores, também, implementaram o ciclo de aulas temáticas que se configuram a partir da organização das áreas do conhecimento e das abordagens de contextualização e de interdisciplinaridade. Estabeleceram, também, critérios quantitativos de exercícios, passando para uma média de nove mil exercícios ao ano, conforme dito anteriormente. A concepção de seleção e organização dos conteúdos também sofreu alterações: adotou-se a visão em espiral pedagógica dos conteúdos e organização por “frentes”. As frentes referem-se a uma organização dos conteúdos através das habilidades previstas para cada disciplina / área do conhecimento.

Na perspectiva do contexto de influência, seria importante se o INEP pudesse divulgar os resultados de forma, individualizada, por escola, assim seria possível avaliar a média das cinco competências e em relação a parte objetiva, seria possível, também, avaliar quais os melhores desempenhos referiam-se às Habilidades. Deduz-se que, pelas médias apresentadas pela escola estudada em Redação, em 2011, os estudantes conseguiram atender à matriz das competências determinadas pelo ENEM.

Nos primeiros resultados do ENEM os professores lembraram que no ano que iniciou o ENEM a maior dificuldade se encontrava no trabalho com a Redação. Para atender essa expectativa a escola trabalhou com maior empenho redações e questões discursivas nas diferentes áreas para dar conta de garantir melhor desempenho aos alunos. Nesse caso, o professor passou a trabalhar não somente os conhecimentos de sua disciplina, mas passou a fazer um trabalho interdisciplinar no qual usou a redação como atividade em sua área de conhecimento.

Os sujeitos participantes da pesquisa expressaram que também mobilizaram diferentes saberes para acompanhar os conteúdos do ENEM e assim trabalhar com seus alunos, demonstraram que para acompanhar precisou ter um pouco de clareza sobre o ENEM. Nesse contexto, o “entrar em contato” por si só expressa as bases que construíam para assim entender diferentes saberes que os levassem a dominar os conteúdos eleitos pelo exame.

Quanto à análise dos documentos do colégio estudado, o Projeto Político Pedagógico (PPP) pesquisado estava atualizado e contemplava a maioria dos aspectos sobre educação científica, como o uso de laboratório, feiras e/ou mostras de Ciências e outra forma de incentivo à pesquisa científica escolar ou projetos como visitas a espaços específicos de divulgação: museus e exposições e/ou outras atividades referentes ao tema.

Isso pode ser um indicativo de que a escola estudada considera como fundamental para a sua identidade pedagógica as atividades de incentivo à pesquisa escolar. Dessa forma, pode-se perceber que a formação científica estaria presente em aulas e nos espaços do colégio. Talvez essa postura diferenciada deva-se ao fato de os professores, de um modo geral, participarem de forma efetiva do processo de construção do documento.

Quanto ao Plano de Trabalho Docente ou planejamento do professor, as leituras desses materiais revelaram uma abordagem espiral crescente dos conteúdos, que poderia traduzir a orientação curricular proposta pela escola e as orientações vigentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como também as matrizes de referência do ENEM. A abordagem espiral crescente distribui os conteúdos à medida que as séries avançam. Dentro de uma linha de coerência, permite que o aluno retome conceitos de forma atualizada e comparativa. O benefício do ensino em espiral é a garantia de sedimentação do conteúdo.

A entrevista com os sujeitos participantes da pesquisa corroborou essa abordagem, onde as respostas dos professores vincularam-se mais com a sequência didática dos conteúdos adaptadas a uma aprendizagem mais significativa. Observa-se que os livros adotados pela escola deixaram de ser roteiro das aulas dos professores. O livro é usado para leitura e aprofundamento dos estudos, revelando dessa forma que o trabalho docente é sistematizado através da construção de seus planos de aula, orientando a seleção de conteúdos a serem trabalhados.

Através da observação das reuniões com a Coordenadora Pedagógica e Coordenação de Área percebeu-se quais eram os documentos norteadores do trabalho do professor. Obrigatoriamente, os professores de Língua Portuguesa utilizam a proposta curricular da disciplina para acompanhar e selecionar os conteúdos e indicadores de aprendizagem já trabalhados.

O papel das coordenações pedagógicas frente à proposta curricular é de acompanhamento e alinhamento do que está previsto e o que acontece na sala de aula, mesmo considerando os aspectos de flexibilidade, devido aos ritmos das turmas. Na prática, a proposta curricular da escola (Anexo A) é um guia para o professor, pois contempla desde a concepção de educação da escola, aspectos da interdisciplinaridade, conteúdos, indicadores de aprendizagem, até os procedimentos metodológicos e de recursos didáticos.

Os professores participantes da pesquisa disseram, também, que consideram ainda os Parâmetros Curriculares Nacionais para orientação e seleção de conteúdos a serem trabalhados durante o ano, lembrando que o estado da Bahia recomenda o uso dos PCN. Mas, independentemente de diretrizes ou parâmetros, o livro didático foi mencionado, por uma minoria, como fonte para orientar o que deve ser ensinado.

As Matrizes de Referência do ENEM foram elaboradas com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e fundamentadas em competências e habilidades, embora haja um descompasso neste sentido conforme aponta Minhoto (2009) ao relatar em seu estudo que a publicação do PCN do Ensino Médio aconteceu um ano depois da primeira edição do ENEM. Pode-se, então, perceber que essas diretrizes foram influenciadas diretamente pelos exames do ENEM.

Sendo assim, a Matriz de Referência do ENEM, pautada em competências e habilidades, é um dos pontos de convergência com as atuais propostas curriculares

do estado da Bahia. Porém, PCN e ENEM acabam por serem traduzidos em conteúdos que são trabalhados nas diferentes disciplinas escolares; tal recontextualização reforça o caráter híbrido dos currículos escolares (LOPES, 2008).

As avaliações nacionais adquiriram um status capaz de dar sentido ao trabalho escolar, balizando as práticas pedagógicas e avaliativas dos professores. Tudo indica que os professores começaram a se preocupar mais com o modelo de prova apresentado pelo ENEM, por entenderem que existe uma tendência crescente da utilização de seus resultados nos processos seletivos. Essa condição contribui para que o professor se preocupe em trabalhar na direção das questões propostas pelo exame, a fim de preparar melhor seus alunos.

Foi muito marcante na investigação a percepção da responsabilidade que é atribuída ao professor na preparação dos alunos para o ENEM. Os planejamentos de aula contemplaram durante o ano letivo o debate sobre os temas atuais que poderiam cair na redação; mostravam a importância de trazer para a sala de aula as provas do ENEM e discuti-las com os alunos.

Entre os docentes prevaleceu a concepção que o Ensino Médio constitui-se no nível de ensino que precisa preparar os alunos para os processos seletivos externos, embora admitam que o novo ENEM proponha que forme para a vida e para o mercado de trabalho.

O ENEM é uma prova que trabalha não só o conteúdo que os alunos teriam que saber, mas trabalha de uma forma onde eles precisam mostrar a capacidade de resolver problemas.

Alguns professores se aliam ao discurso eloquente de preparar o aluno para o mercado de trabalho ou para o ingresso no ensino superior sem fazer uma reflexão política mais ampla do que isso significa dentro do ciclo de políticas que produziu a avaliação externa. Os professores participantes da pesquisa observaram que existe um indicativo de alteração na forma de tratar os conteúdos nas questões da prova do ENEM, verbalizando que se trata de uma avaliação por competências.

Os professores que concebem a avaliação como um instrumento para medir quanto o aluno consegue reproduzir do conteúdo que lhe foi “ensinado”, começam a perceber a existência de uma nova outra lógica na forma de avaliar quando se deparam com as questões do ENEM. Essa condição aponta para a preocupação que os professores demonstram quando se referem a sua prática pedagógica, pois

as questões apresentadas na prova do ENEM os levam a pensarem formas alternativas para desenvolver os conteúdos disciplinares.

Pelos depoimentos dos professores é possível fazer uma projeção que os conhecimentos que eles afirmam serem necessários aos alunos do Ensino Médio, em decorrência dos processos seletivos, estão ligados em grande parte a uma compreensão de docência que fica limitada à dimensão da racionalidade técnica. Mas, percebeu-se um indicativo de que os professores sentem necessidade de mudar suas práticas pedagógicas, de renovar-se.

4.2 MUDANÇAS NO TRABALHO COTIDIANO DOS PROFESSORES

Considerar que os professores são atingidos em suas práticas pedagógicas é um fato incontestável. Mesmo que eles não admitam, explicitamente, uma modificação mais intensa em suas ações docentes, percebe-se que modificaram, de alguma maneira, seu trabalho cotidiano. Veiculam e reforçam o modelo como alternativa plausível em suas práticas, solicitando da escola investimento constante em direção à proposta. Percebe-se que o professor da 3ª série do Ensino Médio apresenta uma fundamentação mais consistente, com argumentos epistemológicos sustentáveis para a implantação do ENEM. Os demais professores do Ensino Médio identificaram alguns pontos do exame que vêm sendo estudados no colégio e reforçados pela mídia e pelo INEP, mas ainda estão empreendendo os estudos na direção de melhor compreenderem os pressupostos que norteiam essa prática avaliativa.

Mesmo não possuindo as propriedades de um processo capaz de constituir-se em um sistema de avaliação, o ENEM está se consolidando como um instrumento que tenta mudar o enfoque das avaliações e das práticas pedagógicas dos professores. O “ENEM está mudando as próprias avaliações de sala de aula”, argumenta a Professora 2. Os livros didáticos também estão divulgando as questões das provas e referenciando a importância do trabalho pedagógico na direção da contextualização dos conteúdos apontada pelo exame. Os professores participantes ratificaram essa posição dizendo, inclusive, que as editoras mandaram um encarte com todas as habilidades, todas as provas e as porcentagens que tiveram as respostas. Sem dúvida, essa prática avaliativa está invadindo a sala de aula, a cada

ano, com mais intensidade, quer seja através da mídia quer através de livros e das questões trazidas pelos alunos.

Algumas das expressões dos professores, capturadas através de vários momentos de debate sobre o ENEM, foram agrupadas, num primeiro momento, em práticas pedagógicas reverberando na alteração da lógica em sala de aula e das avaliações. Questões centradas em conteúdos passam para questões centradas em competências. Essa foi uma compreensão enfatizada quando os professores referiram-se às características das questões das provas do ENEM. A percepção de que existem características específicas nas questões que as diferenciam dos vestibulares foi referida entre os professores, embora não explicitassem tratar-se de questões que avaliem competências.

Os professores destacaram a importância dos alunos participarem do ENEM, inclusive, os incentivam nesse sentido, alegando a oportunidade que eles têm de utilizar os resultados nos processos seletivos para o ensino superior. Por conseguinte, percebeu-se que existe interesse por parte dos professores que os alunos, em sala de aula, discutam as questões das provas anteriores como meio de se prepararem para o exame. Incluiu-se, nessa perspectiva, a preocupação e a responsabilidade assumida pelos professores.

Num segundo momento, a metodologia de ensino e de aprendizagem foi tratada considerando a sala de aula como espaço “invadido” ou conquistado pelo ENEM. A maioria dos professores revelou que se tornou uma prática comum a resolução e discussão das questões das provas do ENEM em sala de aula. Essa condição propicia ao professor a articulação do conteúdo que está desenvolvendo com as questões do exame. Existe preocupação dos docentes, também, com a metodologia de trabalho, no sentido de tornar os conteúdos mais alinhados às questões apresentadas nas provas.

Houve alterações na forma de trabalhar os conteúdos disciplinares no Ensino Médio. Essa dimensão tornou-se marcante nos depoimentos. Mesmo que eles não explicitassem, de uma maneira direta a vinculação com o ENEM, externaram o pensamento que existem mudanças na concepção de ensinar e de aprender e na forma como os conteúdos são desenvolvidos. As respostas dadas conduziram para a percepção de um redirecionamento das práticas pedagógicas cotidianas.

No contexto do universo escolar tomado pelo ENEM, os professores, de maneira geral, revelaram usar as questões do exame em atividades de sala de aula

e nas avaliações, uma vez que o próprio planejamento traz o anseio de tornar os conteúdos desenvolvidos em aula mais pertinentes às questões apresentadas no exame. De acordo com os professores participantes da pesquisa, as questões das avaliações do ENEM tornaram-se rotina nas salas, através de simulados aplicados.

A prática de trabalhar as questões do vestibular e do ENEM nas turmas do Ensino Médio, com maior ênfase na 3ª série, justifica-se por trazer aos estudantes a familiaridade com a concepção de treinamento, verbalizaram os professores.

Ao observar o Guia do Estudante da escola estudada, viu-se que consta a distribuição das avaliações, percebeu-se que as avaliações com nota ainda têm um peso maior na concepção dos professores, prova disso, é a nota dada aos testes (até 4,0) e provas (até 6,0); as outras atividades são atribuídas notas de no máximo 2,0 pontos. Isso porque nas avaliações como teste e prova, os alunos expressam melhor os seus conhecimentos “formais” ou pelo fato de ser um documento no qual ficam registrados os conhecimentos que os alunos adquiriram em uma unidade de ensino.

Vale ressaltar que uma das atividades avaliativas desenvolvidas na escola estudada até a 2ª série do Ensino Médio, denominada pasta coletânea, consiste numa atividade de produção de leitura prévia e produção de texto de temas atuais, com o objetivo de estimular a leitura, baseada nas novas exigências dos documentos oficiais.

Os depoimentos dos professores mostram que o planejamento, a metodologia, as atividades foram afetadas pelos conteúdos das avaliações do ENEM. Percebe-se, ainda, que os professores que trabalham em consonância com o exame são tidos como atuais e como referência na escola. Esse fato torna-se um aliado para referendar o exame nas escolas de Ensino Médio.

Assim, o professor é o grande responsável por implementar o ENEM em sala de aula, seja através de suas atividades escolares, seja no planejamento das disciplinas. Mas, para isso, sempre existe uma justificativa que ora leva ao aluno, como seu processo de familiarização com as questões do exame, ora leva à preparação para os exames vestibulares tradicionais. Por certo o ENEM invadiu a escola e se consolidou como uma avaliação que oferece um diagnóstico de resultados.

Conforme Zanchet (2003), o Estado, servindo-se desses resultados, presta conta à sociedade e às agências financiadoras da situação do Ensino Médio no país.

Nessa lógica, a preocupação com a melhoria dos resultados passa a ser responsabilidade dos protagonistas da ação educativa, uma vez que o Estado apenas aferiu o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício da cidadania, que devem ser desenvolvidas na escola básica. Desta forma, sob a bandeira da qualidade na Educação, o ENEM se consolida e toma espaços na educação de nível médio.

Se uma das finalidades do ENEM era estruturar a avaliação, ao final da educação básica, que servisse de modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso à educação superior, pode-se dizer que esse objetivo está sendo colocado em prática pelos professores do Ensino Médio, pois, na maioria dos depoimentos, está presente o ENEM como preparação do aluno para entrar em cursos do ensino superior.

Ademais, os professores ainda não construíram em suas reflexões um conceito crítico sobre o ENEM, especialmente, no que diz respeito aos fundamentos epistemológicos que orientam e acompanham sua implementação nas escolas. Mas estão começando a questionar a quem servem seus resultados e sua formação com base em habilidades e competências. Certamente, por fazerem esse tipo de reflexão, ainda de forma incipiente, apresentaram um olhar idealizado do ENEM. E somente se permitiram uma resposta mais reflexiva quando perguntados sobre a política de democratização do Ensino Superior por meio do ENEM.

Assim, o exame passa a ser uma realidade nas escolas e incorporado ao seu cotidiano, assume características de uma avaliação externa preocupada com a qualidade da educação básica. No entanto, se adentrar-se mais provocativamente em sua lógica, é possível ver que sua concepção extrapola a simples noção de avaliação externa, pois muda a prática pedagógica do professor em sua forma de avaliar, de ensinar o conteúdo; altera os conhecimentos disciplinares e ainda modifica a subjetividade do professor. E, no caso do professor de Ensino Médio, tendo como base a realidade brasileira, ainda, altera seus saberes pedagógicos.

Os efeitos das políticas de avaliação também têm dado novas direções aos saberes docentes dos professores de Ensino Médio. Com o objetivo de adequar sua prática às mudanças que estão se processando no campo da educação, os professores mobilizam diferentes saberes.

No caso do docente de Ensino Médio, os saberes provenientes de uma ambiência cultural, oriundos de sua história de vida, da sua formação profissional, de

seu trabalho como espaço de formação estão se imbricando a saberes de processos regulatórios oriundos das políticas de avaliação como o ENEM.

Segundo Tardif e Lessard (2008) esses saberes são perpassados por dimensões valorativas: o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões. Nessa perspectiva as competências do professor, na medida em que se trata mesmo de competências profissionais, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir.

Os saberes docentes que são mobilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas têm muito de seus julgamentos e de suas reflexões. No entanto, por não serem estáticos, “[...] estão sempre submetidos a novas interferências políticas, pessoais e profissionais” (CUNHA, 2005, p.56).

Ainda para Cunha (2005), considerando a docência um processo cultural, sua constituição é afetada intensamente pelas expectativas externas produzidas na sociedade. Assim, é preciso reconhecer o poder que as políticas institucionais e o próprio poder do Estado têm sobre a maneira de ensinar dos professores. E, incidem de tal maneira, que seus saberes passam a ser orientados por meio de suas lógicas, e esclarece que:

O professor, por sua vez, ao esforçar-se para corresponder ao perfil que lhe é imposto, sofre um processo de intensificação do seu trabalho, expõe-se a situações de estresse quando não consegue responder às demandas que dele se espera, atingindo sua autoestima e assumindo uma constante culpabilidade diante do fracasso. Não raras vezes esse processo avaliativo leva a um círculo autofágico, no qual professores e alunos culpam-se pelos resultados negativos, num jogo perverso em que os sistemas de ensino e os órgãos governamentais se isentam de responsabilidades (p.63).

De acordo com esse contexto, é exigido do professor, além de suas atividades corriqueiras de sala de aula, também, que apresente índices de produtividade, submeta-se aos ditames governamentais e institucionais e, ainda, disponha a atender as expectativas de seus alunos e do mercado de trabalho.

Mudar a prática requer reflexão e postura crítica diante da realidade. No entanto, quando o professor não faz uma análise de seu trabalho e nem de seus processos pedagógicos vivenciados no âmbito escolar, constituem e incorporam conceitos que traduzem discursos fabricados dentro de um contexto de influência.

Conforme esse particular, compreender os processos de mudanças provocadas pelo ENEM nas práticas pedagógicas remete-se aos diferentes saberes que os professores precisam mobilizar para atender as expectativas dessas políticas no contexto de ensino.

As mudanças que aconteceram na forma de trabalhar os conteúdos disciplinares, que até então não eram realidades nas salas de Ensino Médio, mostraram o quanto o professor tem em seu exercício diário que dimensionar sua prática, quando a escola precisa acompanhar as exigências governamentais.

Outro aspecto observado concerne à mobilização de saberes para assim se inserir no paradigma reformista, diz respeito a acompanhar as próprias mudanças sociais: O ENEM está pautado em um contexto de modelo capitalista de produção, nesse sentido, as questões econômicas do modo de produção perpassam e acompanham permanentemente o discurso dos professores. “Acompanhar”, “estar antenado com as mudanças”, tornaram-se as palavras de ordem nos depoimentos dos professores. Há uma preocupação em preparar o aluno para suprir as necessidades da sociedade, que hoje tem como mais importante o sujeito multifuncional; e a escola para atender as exigências desse modelo, muda suas concepções e mobiliza saberes para dar conta dessas transformações. Pressupõe-se assim, que trabalhar a prática associada aos ditames sociais é um dos objetivos dos professores de Ensino Médio.

Diante dessas considerações, pode-se inferir que os professores do Ensino Médio para garantir os propósitos das políticas educacionais, recorrem e mobilizam diferentes saberes que se desenvolvem por meio de suas experiências enquanto docente. Dessa maneira, os desafios atuais, provocam nos professores impactos significativos que incidem diretamente nos saberes que compõem suas práticas.

A partir das análises feitas no cotidiano da escola estudada, constata-se que ENEM, como regulador externo, não somente alterou o cotidiano escolar, mas modificou a prática pedagógica dos professores e com isso transformou sua maneira de ensinar e deu novo sentido a sua identidade profissional. Essas alterações sentidas em seu saber pedagógico são resultantes do confronto entre teoria e prática.

A prática docente é, simultaneamente, expressão do saber pedagógico, das experiências profissionais construídas e fonte de seu desenvolvimento.

Ao adentrar nos conhecimentos epistemológicos do exame, os professores precisaram adequar seu saber pedagógico no sentido de garantir e efetivar as mudanças provocadas pelo ENEM na organização dos conteúdos disciplinares, na prática de avaliação e em sua maneira de estar no mundo.

Diante dessas considerações, pode-se inferir que o professor, enquanto construtor de saberes oriundos de suas experiências cotidianas, de seus valores, de suas angústias, de suas esperanças, de suas representações, de seus anseios construiu sua práxis, que enquanto unidade de contradição e movimento encontra meios que o integrem em seu ambiente social.

De acordo com o que se pode evidenciar no decorrer deste estudo, sabe-se que o ENEM, além das críticas que recebe por ser uma avaliação externa, acrescenta-se ainda, a crítica por sua matriz, que está mais preocupada em construir habilidades e competências para servir a um modelo estabelecido, do que propriamente à formação do educando.

Ressalta aqui a importância estratégica de uma concepção mais ampla de educação que considera que os processos contínuos de aprendizagem não se situam apenas na escola, mas além dela. Isso se dá porque as escolas são produtos de processos manipuláveis e controláveis de estruturas educacionais formais elaboradas pelas políticas públicas.

Nesta perspectiva, a discussão feita, até então, neste estudo sobre os efeitos do ENEM nas práticas curriculares dos professores foram realizadas considerações a respeito da concepção, das matrizes de referência (competências, habilidades e objetos de conhecimento), das qualidades e falhas de algumas questões apresentadas nos últimos exames, de características da prova de Redação, entre outras.

Obviamente, que a centralidade da pesquisa se deu na compreensão da reestruturação das práticas curriculares a partir dos efeitos do exame, apresentando ideias e práticas diferenciadas vividas no cotidiano da escola. Acredita-se que o estabelecimento de um padrão único para a apresentação desses pareceres engessaria o trabalho das pessoas que se debruçaram em apresentar suas opiniões sobre o Exame Nacional do Ensino Médio. Nesse sentido, é fundamental compreender as redes de significados e práticas que foram sendo tecidas, como sugere Ball (2006), evidenciando o jogo de trocas entre os diferentes contextos que compõem a produção de práticas curriculares.

As análises feitas, a partir da entrevista com os professores participantes, das consultas aos documentos da escola estudada e de documentos oficiais apontam mudanças, mas que ainda não são significativas quando observadas na prática de ensino dos professores de Língua Portuguesa, ao mesmo tempo, apontam que o ENEM mudou a forma de avaliação, e em certa medida, a escola não sofreu tanto, porque já possuía um projeto de formação docente convergente com a concepção teórica metodológica do ENEM.

Percebe-se, também, que o alinhamento mais “fino” neste sentido, tem ocorrido na 3ª série do Ensino Médio, quando se observa o desenvolvimento de simulados ENEM em cada unidade de ensino e, conseqüentemente, uma metodologia de sala de aula que procura aproximar ao máximo da estrutura do ENEM através das aulas interdisciplinares, aulas temáticas e a inserção de debates sobre temas contemporâneos, reformulação do material didático com base em competências e habilidades proporcionando ao estudante que seja capaz de fazer analogias, problematizar, resolver problemas, inferir, dialogar, interpretar, analisar e concluir.

Nessa perspectiva, avaliando as práticas pedagógicas e curriculares, observa-se no Ensino Médio, com maior ênfase, na 3ª série, que a semana ENEM intitulada ENEM em Foco, realizada um pouco antes do exame nacional, causa uma expectativa nos alunos, tendo em vista, a sua organização. Baseando-se nos documentos da escola, a Semana ENEM configura-se em torno do objetivo: Promover a fidelização e captação de alunos conferindo à instituição o seu caráter de excelência pedagógica na preparação dos alunos através dos diversos processos de seleção externa. As ações deste evento passam por processos semelhantes à estrutura do ENEM no que se refere à prova: divulgação interna; divulgação externa; inscrição dos candidatos; promoção de aulas temáticas; realização dos exames; resultados; premiação. Ressalta-se que os critérios de correção aproximam-se dos mesmos adotados pela prova do exame nacional.

Destaca-se, também, através da análise da proposta curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio, um trabalho sistematizado com base na Interdisciplinaridade e na Contextualização apresentadas como possibilidade de significação do conhecimento escolar. Nesse sentido, observa-se que as séries iniciais do Ensino Médio dialogam melhor com os contextos de um currículo mais flexível apoiado nos processos de identidade do colégio.

Diferentemente da 3ª série Ensino Médio, as práticas pedagógicas da 1ª e 2ª séries apoiam-se no desenvolvimento de trabalhos extraclasse, visitas de campo, viagens de estudo e atividades culturais e sociais como métodos complementares de aprendizagem. Mostra de fotografia, mostra científica, festivais artísticos e culturais, mostra de cinema, participação em olimpíadas científicas internas, regionais e nacionais são algumas das atividades do projeto pedagógico da escola estudada. O centro de idiomas, através de parcerias, também é um importante alicerce da escola, que promove anualmente intercâmbio estudantil e cultural em dois países. Nesse sentido, o fragmento abaixo, comprova esta concepção:

Professor 1 (Mulher- professora de Literatura 2ª e 3ª séries do E.M.):

– Não, a escola sempre foi focada num projeto maior, um projeto que vai além dos processos seletivos, né? Inclusive, a gente deixa isso muito claro para os pais... O nosso objetivo maior é atender ao objetivo específico do Ensino Médio, frente às questões mercado de trabalho, aprovação nos processos seletivos, mas temos um objetivo maior que é formar pessoas, com outra condição humana. É claro que a gente não pode formar só para a condição humana, também é preciso formar a condição acadêmica e científica... não é?

Professor 2 (Outra Mulher- direção do colégio):

– É, mas eu estou voltando aqui agora para a questão específica do colégio. Como vocês colocam que há um programa do ENEM mais ou menos estruturado e menos sofisticado – que traz mais procedimento do que conteúdo. E, quando vocês trazem: [?] a gente tem um conteúdo pra dar conta entre carga horária e essa carga horária não está dando conta. Então, o conteúdo do ENEM, ou melhor, o programa do ENEM está alinhado com nosso programa ou nosso programa está independente?

Professor 3 (Homem – professor de Redação da 3ª série do E.M.):

– Você sabe que o ENEM tem um programa, como é uma gerência do estado, ele quer desaparecer a escola particular!

As orientações escolares a partir do desenvolvimento de competências e habilidades, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais representam um novo paradigma na educação escolar, revendo conteúdos, processos de ensino e aprendizagem e avaliações. Mas os depoimentos dos professores da escola estudada sobre as abordagens de competências e habilidades nas provas do ENEM criticam o volume de objetos de conhecimento listados nas matrizes de referência. Alguns professores sugerem uma redução no programa do Ensino Médio, visto que muitos temas são tratados superficialmente e sem oferecer reais benefícios aos alunos.

Para se conseguir a mudança de paradigma em que as habilidades e competências passem a ser o foco do ensino e os conteúdos programáticos sejam o pano de fundo para desenvolvê-las, esses conteúdos precisam ser mais criteriosamente selecionados e descritos nas matrizes de referência do ENEM.

Outra crítica comum entre os professores é o fato de algumas habilidades serem exploradas em diversas questões do mesmo exame, enquanto outras acabam sendo negligenciadas. Deve-se tomar cuidado para que a prova tenha sempre uma distribuição adequada entre as habilidades e também entre os objetos de conhecimento. O fragmento a seguir retrata a inquietude dos professores sobre esta abordagem:

Professor 1 (Mulher – professora de Literatura 2ª e 3ª séries E.M.):
– O ENEM na sua concepção deixa muito claro que o foco não é o conteúdo; é o desenvolvimento de competências e habilidades. É que o aluno ao lidar com o conteúdo o mais diverso possível, ele possa realmente inferir, possa analisar. Isso é positivo!

Vale ressaltar que foi destacado pelos professores que o ENEM vem se transformando em um processo seletivo democrático, e vem se apresentando como balizador e norteador de todo o ensino da Educação Básica. Nesse sentido, sugerem que o MEC e o INEP podem e devem promover uma ampla discussão sobre o estabelecimento de um programa curricular unificado para todo o território brasileiro. Essa discussão precisa contemplar opiniões não apenas de mestres e doutores em metodologia e didática, mas também de professores que estão no dia a dia com os alunos. Quais são os conteúdos, habilidades e competências relevantes? Quais assuntos podem ser postergados para o Ensino Superior? Essas são algumas das importantes questões que precisam ser urgentemente respondidas, tendo em vista, que a avaliação é resultado de uma prática pedagógica e curricular.

Uma das nobres metas do ENEM é influir e orientar a melhoria do Ensino Médio, servindo também como um eficiente processo de seleção para o acesso à Educação Superior, sendo também um dos propulsores de uma grande mudança na educação nacional, embora alguns ajustes ainda possam ser feitos. Em comparação com a maioria dos vestibulares do país, o ENEM mostra-se superior em diversos aspectos, isso na visão de alguns professores do Ensino Médio, a exemplo, a coordenadora de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias.

A escola estudada desenvolve um projeto de textualidade, tendo como referência a análise do discurso, há mais de doze anos, e por isso diz não sofrer os

efeitos da inserção do ENEM. Ao analisar o projeto de textualidade destaca-se a relevância da construção das etapas para desenvolver as habilidades de leitura que conduzem a metodologia em todas as áreas do conhecimento. Estas etapas configuram-se em uma sequência didática que permite orientar a metodologia em sala de aula.

Observa-se que tanto as etapas para desenvolver habilidades de leitura, quanto as para desenvolver uma questão discursiva elaborada pela escola estudada partiram da Matriz do ENEM. A Matriz de Referência de Língua Portuguesa apresenta a relação entre os temas, os descritores e as habilidades estabelecidos para a avaliação dos alunos dos 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do ensino fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. No total, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa é composta por seis tópicos: Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos, Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Variação Linguística.

Estruturalmente, a Matriz de Língua Portuguesa divide-se em duas dimensões: uma denominada Objeto do Conhecimento, em que são listados os seis tópicos; e outra denominada Competência, com descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico. Para a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental (EF) são contemplados 15 descritores; para a 8ª série/ 9º ano do EF e 3ª série do Ensino Médio(EM) são acrescentados mais 6, totalizando 21 descritores. Os descritores aparecem, dentro de cada tópico, em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas.

Ainda nesta perspectiva da sistematização do trabalho textual, vale ressaltar, também o plano de texto, utilizado em todas as áreas do conhecimento, abordando os critérios para avaliação de Questão Discursiva. A partir dos efeitos do ENEM nas práticas pedagógicas dos professores, a escola estudada ampliou para seis o número de avaliações discursivas trabalhadas por disciplina durante o ano letivo, sendo duas por unidade. Observa-se ainda, que estas etapas têm na sua concepção as Matrizes de Referência do ENEM.

As cinco competências que guiam o ENEM são desenvolvidas pela escola estudada ao longo da Educação Básica. Correspondem aos requisitos mínimos para que a interação social – base do exercício da cidadania – possa pautar-se pela autonomia, esteio das condutas nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 11).

Ainda nesta perspectiva, as cinco competências em torno das quais gira o exame e ao mesmo tempo estão reconduzindo as metodologias de sala de aula são apresentadas no quadro seguinte.

Quadro 4 - Competências de Redação ENEM

Competência I	Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita
Competência II	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.
Competência III	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência IV	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência V	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Elaborado a partir de dados do INEP

A Redação deve cumprir cinco competências, cada uma vale 200 pontos, para o total máximo de 1.000 pontos. Se em qualquer das cinco competências houver uma discrepância acima de 80 pontos nas duas notas, um terceiro corretor avaliará a prova. O processo já acontecia em 2011, porém, a partir de 2012, optou-se pelo encaminhamento da prova a uma banca certificadora caso na terceira nota também persista a dispersão.

Por outro lado, os professores criticaram a retirada da nota da Redação do cálculo do desempenho das escolas em 2012. Segundo eles a justificativa do MEC de que a avaliação da redação é muito subjetiva, é frágil. A Redação é muito importante para a avaliação, não há como descartar. As consequências desta decisão poderão fazer com que o estudante valorize menos esta prova, reverberando na possibilidade de adequação das práticas pedagógicas dos professores de Redação.

Outro ponto criticado pelos professores é o fato de não ter acesso às provas corrigidas dos alunos. Segundo eles, essa seria a melhor forma de melhorar o ensino e saber as reais necessidades dos alunos. Os professores ainda sugerem que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional, responsável pelo

ENEM, crie um sistema de acesso on-line para visualizar as provas corrigidas dos alunos. Além disso, por exemplo, o acesso separadamente dos resultados por questões, possibilitaria uma aplicação desses resultados no ensino. Para isso, faz-se necessário ter os resultados mais detalhados. Assim terão como saber onde estão os maiores erros dos alunos e os erros da escola em relação às outras, facilitando decisões nas práticas pedagógicas de forma mais assertiva.

No tocante às mudanças nas metodologias, esta, foi uma questão muito enfatizada pelos professores da escola estudada durante o período de observação *in loco* quando se referiram à forma de ensinar hoje. Afirmaram que mudaram a maneira de avaliar e de ensinar para acompanhar as novas exigências, não necessariamente do ENEM. Mas, alguns depoimentos foram mais enfáticos e mostraram que as mudanças aconteceram por causa do Exame.

A escola estudada adotou em 2013, o tema “metodologias diversificadas” no programa de formação continuada dos professores, visando uma revisão metodológica da proposta curricular para atender a uma outra inquietação dos professores: o que posso fazer para que meus alunos aprendam melhor?. Neste sentido, alguns professores vêm experimentando uma sequência didática que consideram inovadora. Consiste na seguinte dinâmica: 1ª etapa) antes da aula, os professores orientam os alunos para o estudo prévio, através de leituras e resolução de exercícios; 2ª etapa) no momento da aula, faz uma breve exposição do conteúdo em torno de 07(sete) a 10 (dez) minutos; depois aplicam-se exercícios visando verificar a aprendizagem conceitual. Nesta etapa, segundo os professores, há uma predominância de respostas corretas. Após esta etapa, o professor faz uma nova exposição e abre a discussão com o grupo. O aluno responde novamente e o professor repete o início das etapas.

Considerando esta experiência metodológica, a atuação dos professores baseia-se no ensino e no apoio didático, além de engajar ativamente o aluno no processo de aprendizagem. Isso, porque os professores verbalizam que os alunos precisam se preparar mais para as aulas.

Com base nas vivências da pesquisadora no espaço da pesquisa, pôde-se inferir que os professores mudaram sua maneira de ensinar para acompanhar as exigências da escola e do ENEM; adequaram o conteúdo e alteraram a rotina de trabalho por conta das novas exigências que estão se processando na sociedade. Pois, a escola como uma instituição social, situada historicamente, sofre mudanças

paradigmáticas à medida que a sociedade muda. Nesse contexto, as modificações se deram, preferencialmente, nas práticas curriculares. Assim, o planejamento do Ensino Médio passou a priorizar os conhecimentos do ENEM, considerando a tendência em torná-lo o principal mecanismo de acesso ao ensino superior único do país. Mesmo que o professor não utilize esses conteúdos, existem outros instrumentos que fecham e canalizam para essa direção: as propostas curriculares para o Ensino Médio, as propostas curriculares da escola e os livros didáticos adotados.

Observa-se que o ENEM por ser resultado de ações políticas e premissa básica para garantir qualidade na educação do Ensino Médio, não passou pelo crivo crítico nem dos professores nem mesmo dos alunos que são as partes mais interessadas nesse processo.

No que concerne às mudanças entre os elementos constituintes da prática, que mais sofreram alteração, está o ensino dos conteúdos disciplinares. Percebe-se na escola estudada, o desenvolvimento dos conteúdos da avaliação do ENEM, privilegiando a questão da escrita, não só na área de Língua Portuguesa, mas nas demais áreas do conhecimento. Há um texto recorrente entre os professores do Ensino Médio que o ENEM colocou como centralidade da sua proposta teórico-metodológica os aspectos de leitura, colocando-a como ferramenta, meio e fim da atividade pedagógica.

Esses aspectos mostram que as mudanças processadas por causa do exame se deram em diferentes âmbitos. Por mais que se perceba que os professores ainda estão vivendo a transição de uma concepção tradicional para a concepção do ENEM, as atitudes das práticas dos professores demonstram tal situação que não estão mudando somente o conteúdo, mas a forma de avaliar. Os professores, para acompanhar com mais precisão as expectativas do ENEM e atendê-las alteraram suas metodologias e deram um tratamento didático diferenciado aos conteúdos.

De acordo com Zanchet (2003), mesmo não possuindo as propriedades de um processo capaz de constituir-se em um sistema de avaliação, o ENEM está se consolidando como um instrumento que tenta mudar o enfoque das avaliações e das práticas pedagógicas do professor.

Portanto, repensar cotidianamente a prática curricular precisa estar no centro das reflexões por parte dos educadores. É imprescindível que a prática pedagógica

trabalhe os conteúdos a favor dos conhecimentos científicos e culturais com uma dimensão humana, no sentido de atender a formação mais ampla dos sujeitos.

É também relevante apontar que as reflexões sobre os efeitos do ENEM reverberem positivamente no comportamento dos professores, valorizando-os quanto ao papel que desempenha na sociedade.

4.3 OS EFEITOS DAS NOTAS DO ENEM NO PERFIL DOS PROFESSORES

Esta seção versa acerca de como os professores receberam os resultados do ENEM na área de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias, considerando que a nota adquirida pode, também, estar relacionada ao perfil pedagógico dos professores. Contudo, o fragmento a seguir revela a utilidade de divulgá-los:

Professor 3 (Homem – professor de Redação 3ª série E.M.):
– É. Exatamente! O ENEM trabalha pra quebrar o conceito da falta de foco em resultados – adota o conceito americano, que é um trabalho em cima de resultados. E a educação nossa não está acostumada a trabalhar esse tipo de resultado, né? A escola fazia; o que desse, deu, o que não desse, estava tudo certo... Agora os resultados nos obrigam a nos avaliar também. O que eu fiz aqui, hoje? Meu impacto inicial foi subir com esse número do ENEM na cabeça, dessa queda em Redação...

Considerando os dados apresentados anteriormente, houve uma queda em Redação na escola estudada, saindo do 1º lugar em 2010, em Salvador, para o 3º lugar em 2011. Em momento posterior aos resultados do ENEM em 2012, a escola promoveu várias reuniões pedagógicas com professores de diversas áreas do conhecimento, a fim de traçarem novas estratégias de ensino e aprendizagem. O departamento da área de Códigos e Linguagens do Ensino Médio solicitou a permanência das aulas de laboratório textual para garantir a reestruturação do texto produzido pelo aluno. Esta reestruturação consiste na desmontagem do texto a partir de uma sequência didática, específica para este fim: uso do plano de texto. Vale ressaltar que estas aulas de laboratório acontecem com o máximo de 20 alunos.

Nesta perspectiva, outras mudanças ocorreram nas práticas pedagógicas para melhorar os resultados futuros do ENEM, a destacar: aumento do número de redações por unidade; aumento do número de exercícios; utilização de materiais na plataforma virtual para aprofundamento dos estudos; cursos extracurriculares no turno oposto; ampliação do número de aulas e palestras temáticas; ampliação das aulas interdisciplinares; ampliação das aulas e conteúdos disponibilizados no AVA, implementação do projeto monitoria; reconfiguração da proposta de avaliação

ampliando a quantidade das avaliações interdisciplinares e avaliações por área do conhecimento; revisão da complexidade nas abordagens e concepção da prova.

Diante do exposto, percebe-se que doze anos depois de sua primeira edição, o Exame Nacional do Ensino Médio está consolidado como um termômetro importante das escolas particulares e tem seu papel constantemente debatido nos meios pedagógicos. Continua sendo uma das discussões relevantes a divulgação feita pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais que organiza a avaliação das notas das escolas de todo o País. Tal divulgação ocorre desde 2006 e já faz parte do calendário das escolas, professores, redações de internet, jornais e revistas que cobrem o setor educacional e até de pais de alunos. No entanto, não são poucos os professores que criticam a divulgação dessas notas e os efeitos gerados por elas, especialmente porque as escolas mais bem posicionadas no *ranking*, a divulgação das notas acaba sendo uma estratégia mercadológica por conta da exposição na mídia e a possibilidade de trabalhar publicidade em cima do feito.

Os resultados do efeito da divulgação das notas do Exame Nacional do Ensino Médio sobre o comportamento dos professores de Língua Portuguesa em sala de aula da escola estudada apontaram para o aprimoramento das atividades de resolução de exercício com ênfase em análise linguística em detrimento das atividades que desenvolvam a relação das temáticas com a realidade, baseadas nos aspectos de analogia, interpretação e compreensão de texto. Observa-se que esta reação está mais presente nos professores da 3ª série do Ensino Médio. Quanto mais próximo da série de saída do Ensino Médio, mais o professor se ajusta aos modelos de provas do ENEM, numa perspectiva de treinamento. Os alunos nesta série apresentam como reação a esta dinâmica um comportamento de estresse que resulta em declínio da aprendizagem, como pode ser observado no trecho seguinte:

Professor 1 (Mulher – professora Literatura 2ª e 3ª séries E.M.):
– Agora, deixar a coisa ficar assim, na literatura...; que também está na área de linguagens e códigos; porque, a gente, nesta contingência, acaba tendo um bônus e gerando um ônus. E a gente de linguagens e códigos também tá com um problema grave, porque o ENEM tira toda essa questão temporal. Então o que a gente está pensando em fazer, agora? Nas provas, a gente não vai ter mais o conteúdo com a flexão toda pra verticalizar. A gente vai misturar tudo! O ENEM não tem programa. Entende? Então a linguagem, os códigos, as tecnologias, a produção de leitura... Então, a gente ficou sem conteúdo formal... a gente está patinando!

Os resultados da análise das provas do ENEM na área de Códigos, Linguagem e suas Tecnologias e de Redação para o comportamento dos professores podem ser resumidos em termos do seguinte padrão: o tratamento tem feito sugerir que é preciso aumentar a frequência de atividades com foco em regras e conceitos gramaticais e diminuir atividades com textos literários (crônicas, poemas, romances), especialmente na 3ª série do Ensino Médio, tendo em vista, que a gramática dá sustentação ao texto.

A compreensão do programa de Língua Portuguesa do Ensino Médio também é criticada pelos pais dos estudantes que na sua maioria, vem de uma formação da gramática estruturalista. Observa-se, também, maior frequência de atividades nas 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, em que usam textos de jornal, revista, sites de pesquisa, além do trabalho com projetos interdisciplinares, aulas de campo, aulas temáticas, aulas de laboratórios, debates, seminários... mas, o impacto sobre este comportamento não é tão robusto quanto para a 3ª série do Ensino Médio. Observa-se que as práticas curriculares das séries iniciais são mais flexíveis do que a série de saída, onde os modelos se aproximam bastante dos processos seletivos externos.

Ressalta-se aqui um tensionamento no comportamento dos sujeitos participantes da pesquisa, considerando que a Fundamentação Teórica Metodológica do ENEM aponta para a diminuição da ênfase em regras gramaticais. Estes efeitos vão contra uma tendência geral dos professores dos outros níveis de ensino do próprio colégio. Os efeitos de maior foco em regras gramaticais aparecem de forma consistente entre as amostras da 3ª série do Ensino Médio, mas não em detrimento de menos atividades com foco em literatura, para as quais se captam efeitos de tratamento significativos.

Nota-se, também, que na escola estudada, as atividades associadas à resolução de exercícios de Redação e de Códigos e Linguagem em sala de aula estão menos frequentes, considerando o efeito negativo tempo. A ênfase está nas atividades com foco em textualidade e maior contextualização dos conteúdos, que parece estar sendo mais usada por professores de maneira geral.

Observa-se que o posicionamento dos professores participantes da pesquisa, do Ensino Médio, especialmente da 3ª série, por serem pertencentes a uma escola privada, submetida à divulgação das notas do ENEM, estejam trabalhando mais para o treinamento de seus estudantes, que para seguir os Parâmetros Curriculares

do Ensino Médio, que requerem, entre outros aspectos, que os estudantes aprendam a aplicar e contextualizar as linguagens e códigos fornecidos em Língua Portuguesa.

Segundo a coordenadora da área de linguagem foi muito difícil a transição feita pelo colégio, há 12 anos, entre o tradicional ensino da gramática para a análise dos fatos linguísticos de forma mais contextualizada. A gramática tradicional deixou de ser suficiente para o bom desempenho do aluno, não só na escola, mas em qualquer outro lugar. Os professores com formação mais alinhada com a abordagem da análise do discurso apontam que se a instituição de ensino de um modo geral não adotar novas maneiras de ensiná-la, os alunos concluirão o ciclo básico sem domínio algum da língua materna. Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam novas perspectivas de ensino da norma: o texto como base para o ensino da gramática.

Nesta perspectiva, a discussão sobre a necessidade de mudança de postura do professor frente ao conteúdo aponta que é importante mostrar a prática de uso da norma e não somente teorias e exemplos descontextualizados. Para que o estudante possa ver a importância de tantas regras, tem de se provar que o não uso pode provocar desde interpretações equivocadas até a impossibilidade de comunicação. Partindo desse ponto, a análise dos planos de aula dos professores apontam a utilização do texto como base para o ensino da gramática. Exemplos vivos desta prática podem ser citados com destaque: a coletânea Palavra Vida, que consiste na publicação de textos dos alunos da Educação Infantil até o Ensino Médio. São textos de diversos gêneros, e além disso o projeto pedagógico estimula uma produção de leitura vivificada nas mais diversas apresentações dos alunos, a saber: Sarau Literário, Projeto Roda de Leitura, Pasta Coletânea de textos diversificados que consiste na produção de leitura feita pelos alunos abordando aspectos da análise, da crítica e da argumentação.

Diante das análises do Regimento Escolar e observações *in loco* da pesquisadora na escola estudada, destaca-se a relevância da formação dos professores para a eficácia do ensino e aprendizagem, tendo em vista, a experiência e o desenvolvimento de um trabalho educativo pautados na reflexão, estudo e aprofundamento das práxis pedagógicas.

Esse investimento assegura ao colégio a qualidade da educação objetivada no seu Projeto Político Pedagógico. Assim, entendendo a importância da formação

continuada, o colégio desenvolve um programa de aperfeiçoamento e formação em serviço que envolve os setores diretamente ligados à prática educativa. Esse programa compreende o envolvimento de atividades internas e externas e atende às grandes temáticas projetadas no plano quinquenal de educação do colégio, e, também, às demandas da legislação educacional emergentes. Dentre as temáticas destacadas no Projeto Político Pedagógico estão: Identidade do colégio, Gestão Educacional, Qualidade de Educação, Currículo, Avaliação, Ética e Disciplina e Comunicação.

No contexto da prática, a escola parte de reflexões sobre o papel das experiências dos professores e defende um modelo de estudo no qual os problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem sejam desdobrados em ações de formação continuada. Dessa forma, compreende-se por formação continuada um processo que privilegia a reflexão sobre a prática pedagógica.

A escola estudada procura atender tanto os aspectos referentes à legislação vigente quanto aos temas demandados da prática dos professores. Em 2012, o tema central abordado foi a revisão da proposta curricular, tendo em vista a FTM do ENEM, ênfase no alinhamento dos conteúdos, competências e habilidades e as concepções de aprendizagem. Já em 2013 houve uma implementação do tema, considerando a visão macro de Educação ampliando o debate sobre os resultados da aprendizagem dos alunos e da educação oferecida pela escola.

A relevância do papel do professor na proposta de formação, situando-o como sujeito – real, concreto – de um fazer docente, no que este guarda de complexidade, importância social e especificidade, inclui dar-lhe a voz que precisa ter na produção de conhecimento sobre sua prática. Ampliam-se, nessa perspectiva, as possibilidades de inserção de professores na realidade escolar. Ainda complementando as práticas e políticas de formação continuada da escola estudada, ressalta-se a oferta de cursos de graduação e pós-graduação, na faculdade do mesmo grupo como elemento de fortalecimento da proposta de formação.

A influência da formação continuada assume relevante papel na (re)significação de contextos e práticas culturalmente definidas e defendidas, às vezes sob a aparência libertadora e democratizante, por discursos supostamente renovadores, que se esquecem dos principais protagonistas das mudanças, os professores, e, sobretudo, de sua imprescindível autonomia (GAUCHE, 2001).

Estas ações levam à conclusão de que os professores, de um certo modo, estão flexíveis às mudanças de concepção promovidas pela Fundamentação Teórica do ENEM, como revela o fragmento a seguir:

Professor 4 (Outro Homem – professor de Literatura 3ª E.M.):

– Eu não acho que o colégio foi pego de surpresa com o Novo ENEM porque você já tem aqui um trabalho que garante essa mudança, entendeu? Acho que muito mais por isso.

Professor 4 (Mulher – coordenadora de área de Língua Portuguesa):

– O trabalho de língua portuguesa que foi se desenvolvendo há anos, há 12 anos, é um trabalho completamente dentro da concepção metodológica do ENEM.

A recontextualização do ENEM nas práticas curriculares da escola estudada é percebida através do depoimento do Professor 3 que revela a importância de não se perder de vista os processos de identidade local e os tensionamentos causados pelo ENEM no comportamento dos professores:

O foco da nossa escola não está, apenas, no vestibular ou no Enem, e sim em uma formação mais ampla do estudante. O importante é formar cidadãos conscientes e comprometidos com a transformação social. O resultado do ENEM acaba sendo consequência do que o aluno vive no colégio. Melhor do que ir bem no ENEM, os pais e a sociedade precisam saber se as escolas tratam bem os professores, se pagam bem e em dia. Isso ajuda muito na educação das crianças e dos jovens.

Por outro lado, observa-se que a escola não está alheia aos objetivos do ENEM, e a cada resultado há reavaliação das estratégias pedagógicas, envolvendo também, as instâncias participativas do Conselho Docente e Grêmios Estudantis. De acordo com o Regimento Escolar, observa-se que o Conselho Docente funciona como órgão de apoio auxiliar à Direção e na sua tarefa específica de promover a integração de todos os elementos que atuam na escola e de articular mecanismos para a realização da proposta formativa da escola.

Ainda sobre o Conselho Docente uma das atribuições é refletir e discutir sobre os problemas surgidos, encaminhar sugestões e participar da tomada de decisões. Nesta mesma perspectiva, o Grêmios, também, tem como uma de suas atribuições representar os colegas frente à Direção, levar as solicitações coletivas, e as sugestões para um melhor entrosamento entre Direção e Alunos, apresentar

propostas e projetos de melhoria do ensino e aprendizagem e atividades extraclasse de caráter social, cívico, esportivo e artístico.

Os professores da escola estudada consideram que para atender as demandas do ENEM e da sociedade como um todo, é preciso de maior investimento da escola em projetos que potencializem as competências estudantis. A título de exemplo, o projeto das olimpíadas científicas desenvolvidas há mais de vinte anos, teve neste ano, uma ampliação de carga horária para os cursos preparatórios, tendo em vista, o ganho pedagógico que os professores passam a ter com os alunos melhor preparados. As Olimpíadas Científicas impõem um novo horizonte para as escolas e os estudantes. A utilização de um modelo de ensino baseado na pesquisa e na disciplina em busca de novos conhecimentos, normalmente diferentes da sequência didática comum, com ênfase na procura de talentos para a inovação.

Cada olimpíada possui suas especificidades (época do ano, tipo de prova, quantidade de fases), mas todas possuem etapas internas (apenas com participação das/os estudantes da escola) e externas (estaduais/regionais/nacionais/mundiais).

Em 2013, a divulgação das olimpíadas iniciou desde o primeiro dia de aula e os cursos começaram na primeira semana de março; além disso, foram formadas as equipes olímpicas de cada área do conhecimento, potencializando o trabalho coletivo e colaborativo.

Os grupos de estudo olímpicos têm a vantagem de fidelizar o alunado, de modo a agregar os bons estudantes como catalizadores de movimento em prol do estudo. E mais, em 2014, a escola espera que as/os estudantes de maior destaque possam assumir as aulas de monitoria, formalizando inclusive uma das premiações possíveis (de maneira interna) aos ouromedalhistas olímpicos.

Ainda sobre o investimento da escola estudada frente às práticas pedagógicas para se efetivar uma educação de boa qualidade, os professores fazem críticas aos colégios que dão maior ênfase à relação custo/benefício, quando por exemplo, convidam os alunos para participar de atividades classificatórias como esta, apenas os estudantes com ótimas notas. Isto tende a mascarar os reais resultados da comunidade estudantil, ao mesmo tempo em que utilizam estes resultados para campanhas de marketing frente ao mercado.

Para finalizar o capítulo, é importante destacar que nesse estudo não se pretende generalizar os comentários feitos pelos professores entrevistados, mas faz-se necessário ressaltar que os resultados do ensino e da aprendizagem dos alunos

e conseqüentemente, as notas do ENEM podem estar diretamente ligados ao perfil pedagógico dos professores, considerando suas experiências, concepções e fundamentos pessoais e profissionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta Dissertação avalia os efeitos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) sobre as práticas curriculares dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio de uma escola privada de Salvador. A pesquisa baseou-se na concepção de que exames curriculares com a qualidade de gerar consequências diretas sobre os alunos, como no caso do ENEM, são capazes de influenciar positivamente o aprendizado ou pela demanda das políticas públicas de avaliação e objetivos da instituição ou pela pressão que os alunos e seus familiares exercem sobre os professores, equipe técnica e diretores.

Os resultados da pesquisa foram categorizados e apresentados a partir de dois temas centrais: os efeitos do ENEM nas práticas curriculares dos professores do Ensino Médio ressaltando a dimensão alteração de concepção; mudança no trabalho dos professores considerando as práticas pedagógicas antes e depois do efeito do exame.

Na tentativa de superar um modelo tradicional de educação a revisão curricular baseada na Fundamentação Teórica Metodológica (FTM) do ENEM foi a primeira grande ação de mudança da escola envolvendo os professores. A centralidade dessa intervenção está na implantação dos conhecimentos interdisciplinares e contextualizados e no desenvolvimento de competências e habilidades no currículo.

A reorganização didático-pedagógica vem em seguida, abordando a verticalização dos conteúdos do Ensino Médio; adoção da visão espiral pedagógica; organização didática dos conteúdos por “frentes”. Isso implica que o Ensino Médio ao priorizar o ENEM sofre uma alteração real do tempo pedagógico em sala de aula. Houve também uma reorganização do processo avaliativo com ênfase nos simulados, nas avaliações interdisciplinares e por área do conhecimento. A alteração dos critérios de elaboração do material didático passou para uma nova sequência didática com a inserção da seção ENEM, por exemplo, nos módulos do aluno.

A mudança no trabalho docente foi visível, ao analisar as práticas pedagógicas antes e depois do efeito do exame. Ressalta-se as Práticas de Exercícios considerando que antes, a concepção era de fixação e treinamento, depois, adota a diversificada pautada na leitura prévia; desenvolvimento da teoria; fixação; aplicação do conteúdo no cotidiano; reflexão de conceitos, fenômenos,

valores sociais e/ou situações-problema, além da reorganização e ampliação do número de exercícios aplicados no ano letivo. Em seguida os professores fizeram a transição das aulas apenas disciplinares para a adoção das aulas temáticas e semana ENEM; os módulos didáticos passaram a ser organizados por área do conhecimento nas quais se articulam as disciplinas e seus respectivos conteúdos com uma nova sequência didática. As práticas de redação, também, adotaram critérios de correção do ENEM e ampliaram-se em quantidade por unidade de ensino.

A escola na perspectiva de atender a demanda do efeito ENEM no que diz respeito à alteração do tempo pedagógico e necessidade de implementação da cultura de estudo implantou o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), onde os alunos têm acesso aos exercícios, materiais de estudo e conteúdo das aulas presenciais.

As reuniões pedagógicas sofreram alteração na configuração por disciplina/departamento adotando a natureza área do conhecimento. Nesse sentido, favorece o diálogo interdisciplinar articulando prática e teoria transformando o espaço num “laboratório” de análise coletiva do fazer pedagógico.

Ao analisar os efeitos do exame na escola estudada foi possível destacar alguns aspectos positivos e negativos. Do ponto de vista positivo, ressalta-se as revisões constantes do Projeto Político Pedagógico; as Matrizes de Referência servem de apoio às discussões pedagógicas, auxilia na elaboração das propostas curriculares e no planejamento das aulas; apoia a reflexão sobre a prática educativa e a análise do material didático.

A implementação do ENEM na escola estudada vem gerando possibilidades de melhoria dos indicadores educacionais; alterou o ensino dos conteúdos disciplinares, a forma de ensiná-los e de avaliá-los; possibilitou a articulação entre o conhecimento acadêmico e não acadêmico; os professores entendem que as orientações são decorrentes de finalidades educacionais oficiais e os resultados têm exigido da escola maior investimento em formação continuada dos professores.

Já os aspectos negativos apontam que o ranqueamento do ENEM nas práticas curriculares chega à escola sem a devida reflexão crítica dos professores; a visão conteudista continua presente, tendo em vista, o cumprimento dos conteúdos e os professores indicam que continuam trabalhando com base em uma avaliação tradicional; infere-se que os professores ainda não construíram em suas reflexões

um conceito crítico e epistemológico sobre o ENEM e o processo cultural da docência vem sendo afetado pelas expectativas produzidas pelo exame.

O presente trabalho avalia como as professores estão mudando as suas práticas curriculares a partir dos resultados do ENEM. Estimou-se o efeito da divulgação das notas do ENEM sobre o comportamento dos professores e sua relação direta com as proficiências obtidas em Língua Portuguesa.

Nesta perspectiva, as análises feitas na pesquisam mostraram que o fato de uma escola ter seu resultado médio no ENEM divulgado parece começar a influenciar o desempenho de seus alunos. Foi possível, também, verificar que os professores da escola estudada, que por sua vez é submetida ao tratamento dessa divulgação parecem ter maior enfoque em atividades voltadas a resolução de exercícios e fixação de regras gramaticais, aplicação de simulados e outras atividades que treinam os alunos para o modelo do ENEM, reação que é interpretada por parte dos professores em geral como adversa.

Estes últimos aspectos, no entanto, podem estar refletindo apenas tendências temporais preexistentes e não um efeito de tratamento legítimo. Conclui-se então que o ENEM deve estar servindo como indutor de mudanças nas práticas pedagógicas e curriculares dos professores do Ensino Médio, não apenas por pressão dos alunos do Ensino Médio, mas também por demanda das políticas públicas de avaliação e pelos objetivos da instituição.

Assim, conclui-se de maneira geral que a publicação dos resultados ENEM por escola parece ter afetado diretamente o comportamento dos professores de língua portuguesa do Ensino Médio da escola estudada.

É possível, no entanto, supor que a divulgação dos resultados, em especial, ainda não tenha importância suficiente para ser um instrumento de mobilização de pais e alunos, como se prevê teoricamente. Neste caso, uma possível explicação para os resultados não significativos seria o prazo muito curto usado para estimar os efeitos, principalmente quando se procura avaliar investimentos em formação de professores e na infraestrutura escolar.

Para visualizar essa realidade de sala de aula com maior precisão e ter bases para analisar a prática pedagógica do professor dentro desse contexto de avaliação nacional, lançou-se mão da entrevista semiestruturada. No entanto, as questões práticas foram constituídas e estudadas a partir de observações *in loco*, que

serviram basicamente para dar uma visão geral do universo das práticas curriculares dos professores.

A análise dos documentos, também, ocupou um lugar de importância substancial no processo, pois, por meio desta, foi possível obter um diagnóstico dos seus principais propósitos. Nessa perspectiva, observou-se que mesmo compreendendo diferentes projetos educativos, os professores ainda trabalham com base em uma avaliação quantificada. Usam como instrumentos de avaliação a prova escrita e o seminário. Dos oito sujeitos entrevistados, todos demonstraram que usam trabalho expositivo com os alunos. No entanto, valorizam muito mais a prova escrita, pelo fato de ser um documento no qual ficam registrados os conhecimentos que os alunos adquiriram em sala de aula.

Daí perceber o motivo de os professores tomarem o ENEM como exemplo de avaliação, pois o que possuem como concepção de avaliação se aproxima da política de aferição que o exame propõe.

Da análise que foi efetivada sobre os efeitos do ENEM nas práticas curriculares dos professores, observou-se que as mudanças foram sentidas, principalmente, em sua maneira de ensinar e de avaliar. Nesse aspecto, concebe-se a prática pedagógica a partir da ideia de que o conhecimento pedagógico implica o domínio do saber fazer em sala de aula e envolve conhecimentos oriundos tanto da trajetória pessoal do educador quanto de sua formação escolar e/ou de sua formação em serviço. A partir dessa relação dialética, adotou-se o princípio de que a prática é suscetível aos efeitos das ações externas, que se processam no social.

Além dessas questões observou-se que os professores por meio do ENEM legitimam o discurso do governo e favorecem a meritocracia escolar por meio do processo de avaliação. Desenvolvem ainda uma corresponsabilidade pelo (in)sucesso da escola e pelas mudanças educacionais. Assim, ficou claro, que o Exame Nacional do Ensino Médio não se preocupa com as individualidades, tampouco com o contexto em que as práticas se desenvolvem. Sua preocupação está em garantir maior empenho dos professores no que tange ao desenvolvimento dos conteúdos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para esse nível de ensino, que, entre outras finalidades pretendem unificar o conhecimento dos estudantes nessa etapa de escolarização.

Ao tomar forma de regulação, a avaliação altera a maneira do professor ensinar. Assim, tais políticas têm provocado, no ensino brasileiro, uma onda de mudanças que, entre outras consequências promovem o aligeiramento da formação, a expansão do ensino superior privado, a possível perda de identidade do professor, o ranqueamento das escolas e das Instituições de Ensino Superior, como também muda concepções e paradigmas educacionais.

Os efeitos do ENEM foram visíveis no trabalho pedagógico dos professores da escola estudada. Desta forma, pode se concluir que a educação somente propiciará modificações substanciais por meio da avaliação quando reivindicarmos.

A pesquisa ainda demonstrou a falta de regularidade entre as orientações e o currículo escolar, o qual aponta que os professores buscam atender as novas orientações, mas falta um maior apoio, tanto às escolas como aos professores por parte das políticas públicas.

A necessidade de tais mudanças nas práticas pedagógicas, também, foi observada e apontou que os professores tem uma visão reducionista do conceito de contextualização, justificada pela falta de tempo para a elaboração de suas aulas e pesquisas, que são comprometidos pela grande carga horária. No entanto, a pesquisa apresenta outro fator subjacente à justificativa dos professores, que é a formação tradicional fundamentada em conhecimento específicos da área do professor.

Nesse sentido, observou que o ENEM conseguiu efetivar mudanças no trabalho dos professores sujeitos desta pesquisa. O planejamento do Ensino Médio, especialmente na 3ª série, passou a priorizar os conhecimentos do ENEM para acompanhar as exigências da escola e da sociedade. Tal mudança ocorreu não apenas pelos objetivos da escola, mas também, pela reflexão dos professores. Para além das exigências da escola, destaca-se a intenção do ENEM em efetivar as mudanças na escola, mesmo que de forma imposta.

Ou seja, entende-se que as orientações são decorrentes de *finalidades educacionais previstas*, logo as políticas públicas estão valorizando o ensino contextualizado por entender que é uma necessidade da escola. Cada vez mais se exige dos cidadãos saberes que são trabalhados na escola, mas que são muitas vezes questionados pelos alunos em idade escolar, pois os mesmos não atribuem sentido a esse ensino. A contextualização é um recurso para o ensino do professor e posterior aprendizagem do aluno, tornando-se facilitador, mediador e significativo

para os educandos, no entanto a contextualização precisa ser compreendida para que se possa efetivar na ação pedagógica.

Nessa perspectiva buscou-se apontar que essas pequenas considerações envolvem momentos de discussão e principalmente de reflexão por parte do professor. No momento que se tem contato com tais documentos, se produz uma interpretação e uma recontextualização decorrente das circunstâncias que envolvem o professor e suas concepções naquele momento.

Espera-se com este trabalho contribuir para o processo de reestruturação das práticas curriculares dos professores do Ensino Médio, a partir do Novo ENEM, considerando que as políticas públicas estão desenvolvendo ações com o objetivo de efetivar as propostas, já que os resultados educacionais evidenciam as dificuldades e resistências no âmbito escolar, e que a criação de processos avaliativos tensiona as necessidades de repensar as práticas pedagógicas para a qualificação do ensino escolar.

Conclui-se, portanto, que o ENEM vem gerando efeitos e tendências nos currículos escolares que constituem mudanças de concepção na prática pedagógica, com incorporação de uma metodologia de ensino diferenciada, modificação do processo avaliativo, reorganização da dinâmica curricular, alteração dos espaços e tempos da escola promovendo uma possível alteração na cultura escolar.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A.J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.69, p.139-164, 1999.

ALVES, D. J. **A filosofia no ensino médio**: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas, SP: Autores Associados/FAPESP, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, 2002, v.15 n.2, p. 3-23.

_____. Sociologia política e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal da pesquisa recente sobre política educacional. In: **Currículo sem fronteiras**. v.6, n.2, p. 10-32, jul.- dez., 2006.

BALL, Stephen; BOWE, Richard; GOLD, Ane. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. New York: Routledge, 1992.

BAUER, Adriana. **Usos dos resultados do SARESP**: o papel da Avaliação nas políticas de formação docente. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**: parte I. Brasília, 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em: 27 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**: parte II. Brasília, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: 27 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 1**, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em: 10 fev. 2011.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**: resultados e metas. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=18725>>. Acesso em: 21 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sobre o ENEM**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: 13 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**:

Fundamentação Teórico- Metodológica. Brasília, 2005. Disponível em:
<<http://www.nota10serie.com.br/wp-content/uploads/FundamentoTeoricoMetodologico1.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **ENEM: Relatório Pedagógico**. Brasília, 2002. Disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2002.pdf> . Acesso em: 23 jan. 2011.

BRASIL. LDB: Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 9.394** de 20 de dezembro de 1996. 2.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. Trad. Leila Mendes. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS, 2006. (Coleção Aldus, n.18).

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002. (Coleção Inovação Pedagógica).

CASTRO, M.H.G.; TIEZZI, S. A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil. **Desafios**, p.115-147, nov. 2004.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J-P. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.295-316.

CUNHA, Maria Isabel. Impactos nas políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: _____. **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas, SP, Autores Associados, 2005, p. 49-69.

DANTAS, Lys Maria Vinhaes. **As contribuições das políticas de avaliação educacional em larga escala: o caso da avaliação de aprendizagem na Bahia**. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFBA, 2009.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas. 1995.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v.19, n.2, p. 21-50, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, G. Sujeitos e conhecimentos: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 53-70.

GAUCHE, R. **Contribuição para uma análise psicológica do processo de constituição da autonomia do professor**. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, UnB, Brasília, 2001.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS, Editora Unijuí, 1998.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da realidade. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

GIROUX, H. La inocência robada: juventud. Multinacionales y política de la globalización. Madrid: Morata, 2003.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NOVOA, A. (orgs). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora LDA, 1992. p.64-78.

GUARNIERI, Regina (org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GUIMARAES, R.B. Mudança social, ciências humanas e o ENEM. In: **Exame Nacional do Ensino Médio**: eixos cognitivos do ENEM. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação, Brasília, 2002. p.90-96.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

KOCK, Ingedore G. Vilaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo, Cortez. 2000.

LOCCO, L. de A. de. **Políticas públicas de avaliação**: o ENEM e a escola de Ensino Médio. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

LOGHI, S. R. P; BENTO, K.L. **Projeto político pedagógico**: uma construção coletiva. Revista de divulgação técnica-científica do ICPG, v.3, n. 9. Salvador, jul.-dez. 2006. Disponível em:<www.moodle.ufba.br/mod/book/view.php?id=14550&chapterid=1090540k>. Acesso em: 18 maio 2011.

LOPES, A.C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2008.

LOPES, A.C.; LOPEZ, S.B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**: Belo Horizonte, v.26, n. 1, p.89-110, abr. 2010.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1997.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens

qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos em educação e ensino).

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. In: **Currículo sem fronteiras**, v.6, n. 2, p. 98-113, jul.- dez. 2006.

MACENO, Nicole Glock. **Compreensões e significados sobre o novo ENEM entre profissionais, autoridades e escolas**. 300f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

MAGGIO, I. P. **As políticas públicas de avaliação: o ENEM, expectativas e ações dos professores**. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

MAINARDES, J. ; MARCONDES, M.I.- Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan. - abr. 2009.

MARCUSCHI, Elisabeth. Os destinos da avaliação no manual do professor. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **O livro didático de português**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 139-150.

MANFRED, Sílvia Maria. **Metodologia do ensino: diferentes concepções**. Campinas, SP: F.E./UNICAMP, 1993.

MENEZES, L.C. de et al. Competencia II. In: **Exame Nacional do Ensino Médio, eixos cognitivos do ENEM**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação, Brasília, 2002. p.75-78.

MINHOTO, M.A. Modelação curricular do Ensino Médio: análise de prescrições legais e do papel da avaliação dos sistemas de ensino. **Jornal de Políticas Educacionais**, Paraná, n.5, p.27-36, jan.- jun. 2009.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do. **Análise textual discursiva**. Ijuí, RS: Editora Unijui. 2007.

MÉNDEZ, J. M. A. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Trad. Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes. 2000.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 2001.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

RAMOS, M.N. O projeto unitário de Ensino Médio sob os princípios de trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p.37-52.

RICARDO, E.C. Políticas Curriculares e o ENEM: Perspectivas de Implementação no contexto escolar. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 7, 2009, Florianópolis. **Anais...**, Florianópolis, 2009.

RICARDO, Elio Carlos. Políticas curriculares e o ENEM: perspectivas de implementação no contexto escolar. In: **VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2009, Florianópolis. Atas do VII ENPEC.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 119, p. 175-190, 2003.

SOUZA, A. R. de. **As relações entre os resultados da avaliação e os modelos de gestão escolar**. 2008. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/revistas/25/25%20Artigo_05.pdf>. Acesso em: 09 set. 2009.

SOUZA, S.M.Z.L. Avaliação na aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. **Cadernos de Pesquisa**, n.94, p.43-49, ago. 1995.

_____. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p.175-190, jul. 2003.

_____. 40 Anos de contribuição a avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**: São Paulo, v. 16, n. 31, p.7-36, jan.- jun. 2005.

SOUSA, S. M.Z.L.; LOPES, V. Avaliação nas políticas educacionais reitera desigualdades. **Revista ADUSP**: São Paulo, p.51-59, jan. 2010.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4. ed. Petrópolis: RJ: Vozes. 2008.

VELOSO, Fernando. **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (coord.) **Repensando a didática**. Campinas, SP, Papyrus, 1989.

VIANNA, H.M. Impacto dos testes sobre os sistemas e objetivos educacionais: a experiência brasileira. **Cadernos de Pesquisa**: São Paulo, p.69-71, 1978.

_____. A prática da avaliação educacional: algumas colocações metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.69, n.40-7, p.40-47, maio 1989.

_____. Avaliação do rendimento escolar de alunos da 3ª série do 2º grau: Subsídios para uma discussão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, p.71-102, 1991.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. São Paulo, Artmed, 2010.

ZANCHET, B.M.A. **A prática avaliativa do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: pressupostos conceituais e implicações no contexto escolar. 400f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Unisinos, 2003.

ZIBAS, D.M.L. Ser ou não ser: o debate sobre o Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.80, p.56-61, fev. 1992.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas, SP: Autores Associados/ Brasília, DF: Editora Plano. 2004.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Objetivos: Saber qual a visão dos professores do Ensino Médio de língua portuguesa sobre os efeitos do ENEM nas práticas curriculares e como o percebem enquanto política de avaliação

Práticas pedagógicas

- 1) A partir da sua experiência nesta instituição escolar, como você percebe os efeitos do ENEM nas práticas pedagógicas da disciplina língua portuguesa?
- 2) A partir do seu ponto de vista, o ENEM mudou o trabalho pedagógico dos professores?
- 3) Houve perda de autonomia do professor com a inserção do ENEM no trabalho pedagógico do professor?
- 4) Como você percebe hoje o universo escolar tomado pelo ENEM?
- 5) O ENEM dá conta de avaliar o aluno, a escola e o professor?

Metodologia de ensino e aprendizagem

- 6) Quais os efeitos dos resultados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) na metodologia de ensino dos Professores do Ensino Médio da disciplina língua portuguesa?
- 7) Que efeitos os eixos teórico-metodológicos do ENEM geram na metodologia de ensino e aprendizagem da sua disciplina?
- 8) Quais os efeitos dos resultados do ENEM sobre seu processo de ensino e aprendizagem?
- 9) Segundo suas análises, em que medida os resultados do ENEM repercutem no processo de aprendizagem dos alunos?
- 10) Como você avalia os conteúdos do ENEM em relação aos conteúdos trabalhados no Ensino Médio? Eles têm relação? Como se dá essa relação?

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ANÁLISE DOCUMENTAL

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

- 1) Que concepção metodológica permeia o Projeto Político Pedagógico da Escola - PPP?
- 2) Quais os recursos didáticos expressos no PPP?
- 3) Quais os critérios técnico-pedagógicos expressos no PPP?
- 4) Como o ENEM está representado no PPP?
- 5) A prática docente é claramente contextualizada?

REGIMENTO ESCOLAR

- 1) Como o Regimento Escolar estrutura o setor pedagógico para o desenvolvimento de práticas pedagógicas?

PROPOSTA CURRICULAR

- 1) A organização curricular da instituição em questão considera as diretrizes curriculares nacionais?
- 2) Quais os referenciais do currículo expressam a identidade da instituição de ensino em estudo, tendo em vista, a participação coletiva dos sujeitos envolvidos?
- 3) Qual concepção metodológica permeia as práticas pedagógicas desta instituição?
- 4) As matrizes curriculares do ENEM estão expressas na proposta curricular da disciplina de língua portuguesa?

PLANO DE AULA

- 1) Como as práticas pedagógicas são estruturadas no plano de aula?
- 2) A metodologia utilizada nos planos de aula de língua portuguesa é coerente com a concepção de currículo adotada pela instituição em estudo?

- 3) Quais as concepções de técnica de ensino e aprendizagem permeiam os Planejamentos dos professores de língua portuguesa?
- 4) Como as competências e habilidades do ENEM estão estruturadas nos planos de aula de língua portuguesa?
- 5) Os conteúdos presentes no Planejamento de língua portuguesa da 3ª Série do Ensino Médio estão em consonância com os conteúdos do ENEM?
- 6) Tendo em vista os instrumentos avaliativos de língua portuguesa, os critérios de elaboração coadunam com a estrutura de elaboração da prova do ENEM?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ declaro que li as informações sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda, por minha livre vontade, aceito participar como sujeito da pesquisa, fornecendo informações para a mesma.

Salvador, ____/____/____

Assinatura

APÊNDICE D – CARTA CONVITE PARA ENTREVISTA

Caro (a) professor (a):

Eu, Dulcinea de Jesus Alves, pedagoga, regularmente matriculada no Programa de Pós Graduação da Universidade Federal da Bahia venho por meio deste documento, convidá-lo (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa, cujo título é: O Exame para acesso à universidade e seus efeitos nas práticas curriculares do Ensino Médio. O objetivo deste estudo é compreender os efeitos do Exame Nacional do Ensino Médio no currículo do Ensino Médio de uma instituição privada de ensino de Salvador. Para tal, preciso obter essas informações por meio de observações e entrevistas que serão gravadas e transcritas. Após a organização do referido material, marcarei um encontro específico para apresentar, discutir tudo o que foi relatado (validação). Dessa maneira, é de seu total direito acrescentar, excluir e /ou modificar qualquer declaração por sua pessoa na transcrição. Asseguramos ao (a) Senhor (a) que sua identidade será mantida sob sigilo e anonimato. Utilizaremos nomes fictícios para preservar sua identidade. Informo ainda que o Sr(a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa. Comprometo-me ainda a utilizar os dados coletados apenas para compor a pesquisa, que deverá ter seus resultados publicados, somente, em artigos científicos de revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos qualis.

Agradeço sua valiosa contribuição, e coloco-me à disposição para as possíveis dúvidas e/ou informações necessárias.

Atenciosamente,

Assinatura

**ANEXO A – Proposta Curricular de Língua Portuguesa da
3ª série do Ensino Médio**

Serviço de Coordenação Pedagógica

Ensino Médio

PROPOSTA CURRICULAR

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

DISCIPLINA: Língua Portuguesa (Redação e Fatos Linguísticos) e Literatura **SÉRIE:** 3º E.M.
PROFESSOR: **ANO:** 2013
COORDENADORA PEDAGÓGICA:
COORDENADORA DE ÁREA:

IDENTIDADE DO COLÉGIO

Nossa Missão:

Contribuir para a formação humana e cidadã através da busca de excelência em práticas educacionais com cordialidade e equidade para a transformação social.

Nossa Visão:

→ Ser referência na formação humana cidadã.

Nosso Propósito:

→ A Transformação Social.

Valores e Princípios:

- | | |
|--------------------------------|--|
| ⇒ Identidade Cristã Católica | ⇒ Busca de Excelência em Práticas Educacionais |
| ⇒ Formação Humana Cristã | ⇒ Responsabilidade Socioambiental |
| ⇒ Espiritualidade | ⇒ Equidade |
| ⇒ Ética | ⇒ Corresponsabilidade |
| ⇒ Cordialidade e Assertividade | ⇒ Orgulho de Ser Social |

OBJETIVOS GERAIS

- O **Objetivo Geral do colégio;** é o de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades para sua auto-realização, preparação para o exercício consciente da cidadania e prosseguimento de estudos, observando as determinações da Lei nº 9394/96, de 23/12/96 e demais disposições atinentes.
- O Estabelecimento tem a finalidade de ministrar a educação básica, em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, obedecendo ao processo de autorização e à legislação do ensino, observadas as disposições legais aplicáveis em todos os casos.
- A finalidade da educação a ser ministrada, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, visa ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao seu preparo para o exercício da cidadania, através:
 - I - da compreensão dos direitos e deveres individuais e coletivos, do cidadão, do Estado, da família e dos Grupos que compõem a comunidade;
 - II - do desenvolvimento integral do indivíduo e de sua participação na obra do bem comum;
 - III - da condenação a qualquer tratamento desigual por convicção filosófica, religiosa, de raça ou de nacionalidade;
 - IV - da formação comum indispensável para o exercício da cidadania e dos meios para progresso no trabalho e em estudos posteriores.

O Currículo do Colégio vem sendo construído para que a formação do ser humano torne-se capaz de fazer ciências sem menosprezar o indivíduo e com a intenção de valorizar o sonho sem perder de vista a realidade em todas as suas dimensões. Por isto, o colégio considera que as rupturas nas práticas de transmissão de conhecimento implicam uma concepção curricular social e democrática.

Está em permanente construção, onde destacamos os seguintes aspectos:

- **Flexibilidade** para responder à diversidade;
- **Inovação** para responder ao impacto da rapidez da transformação social, econômica, cultural e política característica da nossa época;
- **Protagonismo** para responder à passividade do ato de aprender, possibilitando ao aluno ser responsável pelo seu desenvolvimento no campo da aprendizagem

EDUCAÇÃO PARA VALORES:

Entendemos os termos Educação e Valores sob a ótica:

- Educação: processo que transforma potenciais das pessoas em competências, habilidades e capacidades;
- Valores: ...é tudo que pesa na hora de tomar uma decisão.
- Por isso, compreendemos que a educação para valores no ISBA constrói no aluno posturas e critérios para avaliar situações e tomar decisões.

Como incorporamos e vivemos nossos valores?

Essa pergunta é pertinente à medida em que a educação aposta justamente nos valores, aquilo que pesa quando tomamos nossas decisões, para a formação de jovens **protagonistas** de suas histórias e com uma atitude básica positiva diante dos acontecimentos de sua vida.

O jovem incorpora valores a partir de um processo de fora para dentro: num primeiro momento, ele o vivencia, depois identifica, e só então o incorpora.

O PROTAGONISMO DO NOSSO ESTUDANTE

1. Fundamentos do Protagonismo no Colégio (Relação professor e aluno)

- Experiência
- Conhecimento
- Exemplo
- Abertura
- Reciprocidade
- Compromisso
- Relação de Ajuda

2. Contexto do Protagonismo Estudantil no Colégio Caminho do desenvolvimento pessoal e social

1. Identidade (o educando se percebe, se compreende e se aceita)
2. Autoestima (o educando desenvolve um sentimento positivo consigo mesmo)
3. Autoconceito (o educando desenvolve uma autoimagem positiva)
4. Autoconfiança (o educando passa a confiar em seu potencial de transformação e condução da própria vida)
5. Visão destemida do Futuro (o futuro é visto como um desafio, como algo positivo, sem temor)
6. Querer Ser (surgem sonhos mais concretos. O educando passa a querer ser, a sonhar com seu futuro pessoal, social e profissional.)
7. Projeto de Vida (Os sonhos passam a apresentar-se com metas, passos, etapas preliminares determinadas para que se alcancem os objetivos finais.)
8. Sentido de Vida (a vida tem um sentido claro a ser seguido. De onde está, para onde quer chegar.)
9. Autodeterminação (o educando não abre mão de viabilizar suas propostas)
10. Resiliência
11. Autorrealização (toda conquista realizada ao longo de nossas vidas são pequenas autorrealizações que, em processo, contribuem para nos sentirmos realizados)

12. Plenitude Humana (o querer ser encontra o ser. Pode ser observada nas dimensões afetiva, profissional e cidadã e social).

A presença educativa, por meio da relação de ajuda, é a base sobre a qual o processo educativo se apóia para dar condições ao educando de progredir em seu desenvolvimento pessoal e social.

Vale ressaltar a base, o meio e o fim do protagonismo, a saber:

- Participação. Essa é a base da metodologia. É pela participação qualitativa dos jovens que se criam momentos de desenvolvimento pessoal e social;
- Colaboração: o meio. É por meio da colaboração entre educador e educando e, principalmente, do educando no processo educativo, que se alcançam os resultados na formação dos estudantes.
- Autonomia. A meta do protagonismo. Um processo educativo baseado no protagonismo visa formar crianças e jovens verdadeiramente autônomos.

GESTÃO CURRICULAR PARA A INOVAÇÃO

O colégio parte do princípio que inovação não pode ser imposta, exige o desenvolvimento de uma cultura para a mudança e uma cultura de superação, que significa mente alerta, crítica e empreendedora. É difícil, porém possível: quando a comunidade escolar vive uma experiência de mudança curricular inovadora, se motiva muito, porque toma consciência de suas deficiências e acima de tudo que pode superá-las.

A **INOVAÇÃO CURRICULAR**, como processo cultural repousa na busca permanente de mudanças transmissoras de valores, adaptados a especificidades do momento político, econômico, cultural e ecológico, porém cujo eixo constante é o da articulação, cada vez mais profunda da liberdade com a igualdade e do homem com a natureza.

Há de inovar para: proporcionar uma cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar e preparar as mentes para que responda aos desafios, que coloca para o conhecimento humano a crescente complexidade dos problemas.

OS PARÂMETROS CURRICULARES SE INSCREVEM NOS SEGUINTE PARADIGMAS:

- Novos campos de formação: formação em várias situações de aprendizagem.
- Interdisciplinaridade.
- Intercâmbio cultural.
- Aprendizagem de idiomas.
- Bases tecnológicas.
- Tradição e renovação.
- Trabalho em equipe e formação de líderes
- Visão circular / sistêmico e problematizador – currículo baseado em processos cognitivos.
- Currículo para complexidade: novas formas de conhecimento (ciências e humanidades adaptadas a sociedade para modernizar e culturizar)

O CURRÍCULO: UMA ABORDAGEM CONCEITUAL

Encontramos na literatura várias classificações de paradigmas curriculares, entre elas, destacamos as teorias voltadas para as questões sociais, por ocuparem a centralidade no nosso currículo, tendo em vista, o propósito do colégio: a Transformação Social. Acreditamos ser a escola um lugar para os debates sociais.

Optamos em reconceptualizar o currículo, a partir das abordagens: criatividade, artes e humanidades, valores espirituais e estéticos, ligados a uma perspectiva mais de índole pessoal, intersubjetiva, política e cultural. A Escola vista como microcosmo social onde os significados se constroem. Através do processo de significação, cada qual constrói a sua posição de sujeito e posição social, a identidade cultural e social do seu grupo, procurando construir as posições e as identidades de outros indivíduos e de outros grupos.

Ressaltando que os **"estudos culturais"**: questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho ocupam, também, a centralidade dos debates do nosso currículo.

Para caminharmos na permanente construção do currículo é necessário compreender as diversas concepções curriculares existentes, pois elas implicam em visões filosóficas a respeito do mundo, do homem e da educação.

Recentemente, Tomaz Tadeu da Silva (2001, p. 17), agrupa as teorias curriculares em grandes categorias teóricas de acordo com os conceitos que elas, respectivamente, enfatizam, são as Teorias

Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas, conforme quadro a seguir:

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
Ensino Aprendizagem Avaliação Metodologia Didática Organização Planejamento Eficiência Objetivos	Ideologia Reprodução cultural e social Capitalismo Relações sociais de conscientização Emancipação e libertação Currículo oculto Resistência	Identidade, alteridade Diferença, subjetividade Significação e discurso Saber-poder Representação Cultura, gênero, raça, etnia Sexualidade Multiculturalismo

MATRIZES DE REFERÊNCIA MEC 2009

**MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS
HABILIDADES E COMPETÊNCIAS – MEC - 2009**

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
1. Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.	01. Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação (informativo, publicitário, artístico e de entretenimento). 02. Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais e do mundo do trabalho. 03. Relacionar informações sobre os sistemas de comunicação e informação, considerando sua função social. 04. Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.
2. Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.	05. Associar vocábulos e expressões de um texto em língua estrangeira moderna (LEM) ao seu tema. 06. Utilizar os conhecimentos básicos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas. 07. Relacionar informações em um texto em LEM, sua função e seu uso social, para justificar possíveis intenções do autor. 08. Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural.
3. Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.	09. Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social. 10. Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas. 11. Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.
4. Compreender a Arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.	12. Reconhecer diferentes funções da Arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais. 13. Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos artísticos. 14. Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas

	manifestações de vários grupos sociais e étnicos.
5. Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.	15. Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político. 16. Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário. 17. Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.
6. Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.	18. Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos. 19. Analisar a função predominante (informativa, persuasiva etc.) dos textos, em situações específicas de interlocução. 20. Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.
7. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.	21. Reconhecer, em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos. 22. Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos. 23. Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela identificação e análise dos procedimentos argumentativos utilizados. 24. Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.
8. Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.	25. Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro. 26. Relacionar a presença de uma variedade linguística ao procedimento de argumentação de um texto. 27. Relacionar preconceitos sociais e usos da língua.
9. Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-os aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.	28. Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação. 29. Identificar, pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação. 30. Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.



Eixo cognitivo I – Dominar linguagens

- A. Demonstrar, através da atribuição de sentidos aos textos, habilidades de análise, compreensão, interpretação, crítica e intertextualidade a partir de marcas linguísticas e/ou formais, pressupostos, subentendidos, ideologia, polifonia, análise das características do gênero textual em estudo, observando a organização de ideias (coerência interna / textualidade, continuidade, progressão, não-contradição, articulação de argumentos-coesão e informatividade).
- B. Reconhecer diferentes gêneros textuais (orais e escritos), visando às diferentes situações de interlocução: literário, jornalístico, técnico-científico, humorístico e os aspectos tipológicos: narrar, relatar, argumentar/dissertar, expor, descrever.
- C. Expressar-se com clareza, argumentação e articulação adequados, revelando os conceitos básicos da textualidade: coerência e coesão, compreendendo a língua materna como herança e veículo de participação social, interação dialógica, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
- D. Planejar e produzir textos a partir da compreensão da proposta/temática, exercitando a atividade de reestruturação textual/autoavaliação, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício de cidadania.
- E. Reconhecer a variação linguística, respeitando e compreendendo os diferentes discursos dentro do contexto social, refletindo, assim, sobre o preconceito gerado contra falares populares em contraposição às normas urbanas de prestígio.

Considerar as Competências e respectivas Habilidades das Matrizes de Referência do Enem: 1, 5, 6, 7, 8, 9.

Eixo cognitivo II – Compreender Fenômeno

- F. Ampliar o universo cultural, produzindo leitura de textos ficcionais, não-ficcionais (verso e prosa), em gêneros diversos, verbais e não-verbais, compreendendo dados, informações e os fatos linguísticos (a gramática na perspectiva da enunciação) para formulação de hipótese.
- G. Utilizar adequadamente a linguagem oral e escrita na produção de leitura e de textos para refletir sobre valores humanos, pontos de vista e contextos sócio-históricos, sendo capaz de expor ideias com desenvoltura e coerência, sabendo ouvir e respeitar opiniões diversas.
- H. Compreender a interação existente entre a análise linguística, o texto/contexto, produção de leitura e a produção textual, respeitando o contexto sócio-histórico-cultural dos interlocutores.
- I. Elaborar e ampliar estruturas gramaticais, a partir de construções já exploradas no texto, tendo em vista a polissemia e as diversas possibilidades comunicativas que a língua oferece.

Considerar as Competências e respectivas Habilidades das Matrizes de Referência do Enem: 4, 5, 6, 7.

Eixo cognitivo III – Enfrentar Situações-problema

- J. Analisar um conjunto de informações que por analogia funcionam como as pistas para relacionar, interpretar, organizar ideias.

Considerar as Competências e respectivas Habilidades das Matrizes de Referência do Enem: 1, 4, 5, 6, 7.

Eixo cognitivo IV – Construir argumentação

- L. Relacionar dados, informações, demonstrando que mobiliza conhecimentos, experiências vividas, para apresentar e defender uma ideia.
- M. Estabelecer relações a partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas e de seu contexto histórico social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.
- N. Analisar, com base em um texto, as funções da linguagem, identificando marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorando as relações entre as linguagens coloquial e formal.
- O. Desenvolver o interesse pelo estudo e pesquisa da arte literária como agente motivador, transformador do ser humano no contexto social.
- P. Valorizar a diversidade dos patrimônios etnocultural e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares.
- Q. Contextualizar e comparar o patrimônio (nacional e internacional), respeitando as visões de mundo

nele implícitas.

Considerar as Competências e respectivas Habilidades das Matrizes de Referência do Enem: 5, 6, 7, 8, 9.

Eixo V – Elaborar propostas

- R. Construir atividades com ação cidadã, considerando os conhecimentos trabalhados, pesquisados, a intertextualidade, a extrapolação e os fatores da textualidade (organização de ideias).
- S. Identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica, estabelecendo um constante paralelo da tradição literária no mundo contemporâneo, através do cinema, da televisão, da música popular, do teatro, da literatura contemporânea, das ideologias das tribos, dos modismos etc.
- T. Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura.
- U. Identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e ruptura, analisando as linguagens como fontes de legitimação de acordos sociais, além de emitir juízos críticos sobre as manifestações culturais, respeitando as visões de mundo nelas implícitas.
- V. “Contextualizar” e “ordenar” um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, “compreendendo” a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais para elaborar atividades com ação cidadã.

Considerar as Competências e respectivas Habilidades das Matrizes de Referência do Enem: 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9.

Etapas para desenvolver as habilidades de Produção de leitura

Etapa A - (Oralidade e linguagens diversas) - Sensibilização, sondagem do conhecimento prévio, levantamento da visão de mundo *Tempo pedagógico: máximo de 10 minutos

Etapa B - (Oralidade e escrita)

1. Ler o texto (Pode-se pedir uma leitura prévia com marcação das “pistas” e registro do que compreendeu no texto, considerando cada “pista”).

É o trabalho de atribuição de sentidos ao texto – É fazer a seleção das ideias significativas a partir das “pistas” na sequência dos parágrafos ou versos para:

- a) Compreensão dos aspectos semânticos (identificar os PRESSUPOSTOS: ideias que podem ser comprovadas com “pistas” no texto) * Se for trazido algum subentendido, mostrar que não há pista no texto comprovando.
 - b) Análise da ORGANIZAÇÃO DE IDEIAS/ fatores da textualidade (Continuidade de uma idéia a outra - o “fio do raciocínio, a articulação entre as idéias sem criar incoerência, a progressão- a soma das idéias sem repetição e o grau de informatividade)
 - c) Identificação do GÊNERO TEXTUAL e tipos de texto (NARRAR, RELATAR, ARGUMENTAR/ DISSERTAR, EXPOR, DESCRIVER AÇÕES/INSTRUIR) no gênero em estudo.
2. No momento da aula o professor(a) desenvolverá essa etapa(seja qual for a estratégia metodológica), fazendo a ligação entre o conteúdo que estiver trabalhando com as ideias significativas/ pressupostas que já foram selecionadas previamente.

* O aluno deverá estar em mãos com esse texto para fazer a comprovação das ideias (mediante a condução do(a) professor(a), através das habilidades de leitura (explicar, justificar, analisar, comparar...) voltando sempre ao texto.

* O texto não pode ser um pretexto. Os pressupostos devem ser os aspectos do conteúdo a serem trabalhados na sequência didática em questão.

Etapa C - (Oralidade, escrita e pode ser linguagens diversas)

3. Somente após o trabalho da Etapa B, pode-se conduzir:

- a) Crítica- (Relacionar o conteúdo com o mundo e suas vivências: .formular ponto de vista, apresentar pontos positivos e/ou negativos. Julgar/avaliar fatos e situações.
- b) Situação-problema- (Propor soluções a partir de um desafio relacionado à temática)
- c) Construção da intertextualidade(Produzir textos que dialoguem com outro texto quanto ao tema, gênero textual, finalidade)
- d) Extrapolação- (Espressar sentimentos provocados por ideias, fatos...)

Material elaborado pela **Profª coordenadora de área** como orientação para desenvolver o trabalho de leitura nas diversas áreas do conhecimento (Do 1º ano EF ao 3º EM)

Orientações para plano de texto/ resposta discursiva – (Critérios para avaliação de Questão Discursiva)

(Trabalhar em todas as áreas do conhecimento)

- Leia o enunciado da questão.
- Caso haja textos (verbal, não-verbal, misto) acompanhando a proposta, esquematize as ideias significativas (pressupostas) de tal(is) texto(s) para ajudar na construção da resposta.

Quatro etapas a serem trabalhadas para responder a uma questão discursiva

Etapa 1

- ✓ Identifique claramente o que a questão está solicitando (leia o enunciado mais de uma vez);
- ✓ Qual é a ordem específica que cada verbo transmite (destaque o(s) comando(s) verbal(is) do enunciado e veja o que você deverá fazer).

Etapa 2

- ✓ Associe o problema/situação ao conjunto de informações/conhecimentos do conteúdo pertinente a questão (anote em tópicos esse conteúdo);
- ✓ Identifique o que relevante desse conteúdo para resolver a questão.

Etapa 3 (Macroestrutura da resposta)

Aspectos a serem avaliados na Macroestrutura de seu texto/resposta discursiva (fatores da textualidade/ organização de ideias:

- Coerência interna (palavras e frases deverão compor um todo significativo para o(s) interlocutore(s) – articulação de ideias/clareza e objetividade.
- Progressão (soma de ideias novas) – ordenação dos argumentos sem repetição de trechos, palavras.
- Continuidade (ligação entre as ideias) – o “fio de raciocínio”.

- Não-contradição (o que é dito em certo momento, o que é dito depois e o que coincide com a realidade).
- Grau de informatividade

*Seu texto deverá ter natureza expositiva/ dissertativa, apresentando dados, informações, adequados ao conteúdo em questão (Opinião pessoal somente se for pedida)

Etapa 4 (Microestrutura da resposta)

- ✓ Escreva a resposta em linguagem verbal adequada ao conteúdo (concisa, eliminando as expressões supérfluas, adjetivos desnecessários, repetição e utilização adequada dos fatos linguísticos: pontuação, concordância nominal e verbal, acentuação, ortografia e terminologia específica da ciência em questão;
- ✓ Inicie sua resposta com frases completas. Evite períodos muito longos, pois eles favorecem à falta de clareza e à confusão de ideias.
- ✓ Cuidado para não cometer extrapolação (expressar sentimentos provocados por ideias, fatos, etc);
- ✓ Cuide da apresentação formal (legibilidade da letra, limpeza, margem).

PROCEDIMENTOS INSTITUCIONAIS DE AVALIAÇÃO

SUBSEÇÃO I: Das Formas de Avaliação

1. A avaliação do aproveitamento escolar dar-se-á de forma contínua, mediante diversos instrumentos como observação, trabalhos práticos, escritos e orais, produções textuais, artísticas e multimídia, pesquisas, provas objetivas, dissertativas e abertas, simulado ENEM, provas interdisciplinares e provas por área, trabalhos em grupo, e outros meios pedagógicos, sob a orientação da coordenação pedagógica e coordenação de área de forma a avaliar os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais desenvolvidos, em conformidade com a Proposta Curricular de cada disciplina. A concepção adotada é a avaliação diagnóstica, processual, somatória e formativa.
2. A média trimestral deverá, necessariamente, ser composta pelas notas de instrumentos variados de avaliação, além das provas escritas, a fim de refletir o processo global de aprendizagem do aluno.
3. Serão realizadas trimestralmente, provas escritas, com conteúdo básico comum que garanta o nível esperado para a série em questão, e conteúdo diversificado, em espiral, que atenda às necessidades específicas das classes, sob a orientação das coordenações pedagógicas e coordenações de área, com o objetivo de:
 - Avaliar o desempenho do aluno no trimestre, visando conhecer seus avanços e diagnosticar suas dificuldades em relação aos conteúdos conceituais e procedimentais do processo pedagógico
 - Avaliar o processo ensino e aprendizagem com vistas à sua reorientação
 - Fundamentar as decisões do Conselho de Classe quanto aos procedimentos de recuperação da aprendizagem

SUBSEÇÃO II: Dos Procedimentos gerais

1. Não será aprovada nenhuma avaliação em caráter de pontuação extra. Neste sentido, as atividades: Desafio, Coringa e pontuação extra para as olimpíadas Científicas serão incorporadas ao processo somativo da unidade.
2. Todas as disciplinas terão na unidade avaliações discursivas, com aplicação do plano de texto de questão discursiva. Considerar a carga horária da disciplina para definir a quantidade de avaliação discursiva na unidade
3. É obrigatório a análise após os resultados dos instrumentos de avaliação, utilizando os relatórios da PRODADOS: mapa de questões; nº de erro e acerto por questão; rendimento da turma; rendimento por faixa de nota.

4. As avaliações que apresentarem resultados de turma abaixo de 50% acima de 70% da turma, serão adotados os seguintes critérios:
 - Aplicação de um novo instrumento (valor total)
 - Recorreção pontuada
 - Aplicação de atividade complementar
5. Após a aplicação de avaliação, haverá na aula seguinte a correção em sala de aula, revisando os aspectos de dificuldades apresentadas. A entrega do gabarito ao aluno é obrigatória.
6. O aluno terá conhecimento prévio das datas de realização das avaliações, que seguirá o calendário previsto no início de cada unidade, sem possibilidade de alteração, tendo em vista a imagem de organização da instituição.
7. O aluno que faltar avaliação, o professor não poderá decidir em avaliá-lo fora dos procedimentos de segunda chamada do colégio.
8. É de obrigatoriedade a citação dos Indicadores de Aprendizagem ao lado de cada questão nos instrumentos avaliativos
9. Ao final de cada unidade nenhum boletim poderá ser entregue faltando nota. Boletim é documento, caso seja, perde a validade de documento.
10. Os trabalhos e pesquisas serão entregues aos alunos o roteiro com os procedimentos e critérios avaliativos.
11. O envio ao SPG de qualquer atividade só poderá acontecer após a análise da coordenação.

SUBSEÇÃO III: Das Normas para constituição dos instrumentos avaliativos e Conselhos de Classe Final e Recuperação Final

1. Avaliação Diagnóstica:

- Esta avaliação será aplicada durante a primeira quinzena do ano letivo.
- É de obrigatoriedade de todas as disciplinas aplicarem a sua avaliação diagnóstica (a metodologia e o instrumento de aplicação fica à critério de cada disciplina), juntamente com a coordenação pedagógica.
- Apenas as disciplinas Matemática e Língua Portuguesa (Redação e Literatura), aplicarão uma prova com pontuação dentro do somatório da unidade, utilizando até 1,5 (um ponto e meio), é de obrigatoriedade do segmento I até o 3º E.M.
- As disciplinas Física, Química e Biologia (E.M.), entrarão no mesmo critério das disciplinas Matemática e L.Portuguesa.
- Critérios de elaboração da prova diagnóstica:
 - ✓ 10 questões abertas e 05 objetivas = 15 questões
 - ✓ A avaliação diagnóstica busca verificar o nível de desenvolvimento de conceitos essenciais, habilidades e competências de cada série;
 - ✓ É de obrigatoriedade de todas as disciplinas apresentarem o relatório com as análises da avaliação diagnóstica.
 - ✓ O mapeamento dos resultados expresso em relatório atenderá às seguintes diretrizes:

1. Questões (numeração de cada questão)	2. Conceitos essenciais de cada questão	3. Habilidades e competências de cada questão	4. Série de origem de abordagem do conteúdo de cada questão	5. Dificuldades encontradas em cada questão
6. Percentual dos alunos que acertaram por faixa de questões	7. Análise específica das questões discursivas (seguir os critérios expressos no plano de texto)	8. Percentual de acertos por faixa de notas	9. Indicação nominal dos alunos que precisam de atendimento individualizado	10. Análise dos resultados

- Definição das intervenções após a avaliação diagnóstica:

- Curso de adaptação
- Replanejamento das aulas
- Socialização das dificuldades com as séries anteriores (março – jornada de formação)
- Regulação dos conteúdos durante o ano letivo (não apenas na verticalização pontual)
- Avaliação dos métodos e práticas pedagógicas

2. É de obrigatoriedade da Constituição da prova de Língua Portuguesa abordar com o mesmo grau de ênfase os seguintes aspectos: produção de leitura; produção textual; ortografia e vocabulário; fatos linguísticos/gramática
 - A abordagem da gramática deve vir expressa nas avaliações
3. Quantidade de avaliação por disciplina no trimestre, de acordo com a carga horária da mesma:
 - 20h mensais: L. Portuguesa; Matemática, Física e Biologia =
mínimo 03
máximo 05
 - 15h mensais: Química, História e Geografia =
mínimo 03
máximo 04
 - 08h mensais: Língua Estrangeira
mínimo 02
máximo 03
 - 04h mensais: Filosofia, Sociologia, Arte, Ensino Religioso, Desenho
02
 - Ed. Física, Xadrez
01
4. Quantidade questões, considerando o tempo pedagógico e o respectivo valor:
 - Avaliações de 50 min = até 05 questões = até 1,5 (um ponto e meio)
 - Avaliações de 100 min = até 10 questões = até 2,5 (dois pontos e meio)
 - Avaliações de 150 min = até 15 questões = até 3,0 (três pontos)
 - Avaliações parciais = composição do valor entre 5,0 e 6,0
 - Prova de unidade = 20 questões = entre 4,0 (quatro pontos) e 5,0 (cinco pontos)
 - Prova Final = 25 questões (média ponderada)

OBS.: É de obrigatoriedade da disciplina Redação a produção textual em provas de unidade, prova final, segunda chamada e recuperação periódica e recuperação final

5. Percentual de progressão de complexidade das questões avaliativas:
 - 20% das questões com nível fácil;
 - 40%, médio;
 - 40%, alto nível de dificuldade.

OBS.: O uso de diferentes níveis na composição da prova permite que o resultado de cada participante seja melhor situado

6. Critérios de Seleção de conteúdo:
 - Prova de unidade: todo o conteúdo da unidade, considerando a visão em espiral dos mesmos. O conteúdo da unidade deve ser dado uma ênfase maior.
 - Prova Final:
A seleção dos conteúdos se dá a partir do destaque nos conteúdos de todo o ano letivo com destaque dos indicadores de aprendizagem essenciais para o aluno cursar a série posterior. É importante selecionar conteúdos de nível de complexidade e amplitude coerentes com a proposta da série em curso;
A relação dos conteúdos deve ser previamente divulgada para o aluno (15 dias de antecedência). As datas serão divulgadas no Guia do Estudante no início da unidade;
Saber da impossibilidade das aproximações automáticas na caderneta – o aluno que obtiver 6,9 ao término da unidade deverá ser submetido a prova final, exceto os alunos de inclusão.

Considerar os critérios diferenciados de promoção dos alunos de inclusão documentados – os alunos que obtiverem média 5,0 ao término das unidades não farão prova final

Os alunos de inclusão não farão prova final tendo em vista o período de mediação da 3ª unidade que ocorrerá na mesma semana da prova final. O aluno que não obtiver a média 5,0 após mediação da provas de 3ª unidade farão recuperação final.

7. Recuperação Periódica:

- Permanecerá a nota maior alcançada
- Ofertar cursos de Matemática, Química, Física, Biologia, Redação, História e Geografia. O curso só funcionará com o mínimo de 10 alunos
- Sem curso: Arte, Informática, Ensino Religioso, Filosofia, Sociologia, Ed. Física e Língua Estrangeira

8. Segunda chamada:

- Seguirá os mesmos critérios da prova de unidade

OBS.: o aluno que não comparecer à segunda chamada será atribuída a nota zero.

9. Periodicidade das avaliações por segmento:

- Segmento I (5º ano) = uma avaliação por semana
- Segmento II = Mínimo de 01 avaliação por semana
- Segmento III = 03 A 05 avaliações por semana

10. Avaliações aos sábados:

- SEGMENTO I = não haverá
- Segmento II 8º ano (01 avaliação em 01 sábado no mês)
9º ano (02 avaliações em dois (02) sábados no mês)
- Seg. III= avaliações todos os sábados

11. Distribuição de avaliações por unidade:

- SEGMENTO I: avaliações interdisciplinares durante o processo
- Seg. II:
Avaliação interdisciplinar – 1ª unidade
Avaliação por área (9º ano) – 2ª unidade
Simulado ENEM (9º ANO) – 3ª unidade
- Seg. III:
Avaliação interdisciplinar – 2ª unidade
Avaliação por área - 1ª unidade
Simulado ENEM – 3ª unidade

12. Critérios de Conselho de Classe Final (após prova final):

- A média de aproximação automática: 4,9
- Médias a partir de 4,5 a 4,8 serão analisadas em conselho com possibilidades ou da aproximação, tomando como referência: condições adequadas de aprendizagem; envolvimento do aluno em seu processo de aprendizagem; potencial de avanço do aluno; percepção do aluno em suas dimensões cognitiva, afetiva e cultural; quantidade de disciplinas em defasagem; processo de avaliação qualitativa
- Os alunos de inclusão terão critérios diferenciados (ver programa)
- A aproximação só poderá ocorrer em até 03 disciplinas com nota igual ou superior a 4,5, independentemente do nº de disciplinas em que o aluno não obteve aprovação.

13. Critérios do Conselho da Recuperação Final:

- Conteúdo programático: todo o conteúdo anual, com definição dos indicadores essenciais para a série seguinte;
- Metodologia: ênfase no desenvolvimento de habilidades

- Estrutura das avaliações: PARCIAS (teste e exercício) = 6,0 + PROVA = 4,0
- Abordagem de questões objetivas, abertas e discursivas
- Critérios:

Média 4,9: aproximação automática

As médias compreendidas entre 4,5 e 4,8 serão analisadas em conselho com possibilidades ou não de aproximação tomando como referência os aspectos qualitativos e quantitativos do aluno; a avaliação do professor sobre o desenvolvimento das atividades;

A aproximação só ocorrerá ou não em, no máximo 03 disciplinas com qualquer nº de recuperação

Com média abaixo de 4,5 o aluno será conservado na série.

Os casos mais complexos serão avaliados com critérios diferenciados definidos previamente pela coordenação e professores com a anuência da direção.

QUADRO GERAL DOS CONTEÚDOS



1ª UNIDADE PERÍODO:

CONTEÚDOS	INDICADORES DE APRENDIZAGEM (Competências/habilidades/conceitos, procedimentos e atitudes)	RELAÇÃO INTERDISCIPLINAR
<p>Linha teórico-metodológica:</p> <p>1.0. Produção de Leitura (Compreensão, interpretação, crítica e intertextualidade)</p> <p>a) Atribuição de sentidos ao texto a partir de marcas linguísticas e/ou formais, analisando a seleção de ideias significativas, implícitos, relações semântico-lexicais, elementos coesivos, estrutura do gênero textual, fatos linguísticos, relações lógico-argumentativo /organização de ideias.</p> <p>b) Leitura/ estudo de textos em linguagem verbal, não verbal, mista, oral e escrita nos gêneros textuais diversos (ficcionais e não-ficcionais).</p> <p>Os aspectos tipológicos:</p>		

<p>narração, descrição, argumentação, exposição e instrução são estudados dentro dos gêneros textuais selecionados para a série.</p> <p>1.1. Seleção de ideias significativas (ideia central e outras).</p> <p>1.2. Implícitos (pressupostos, subentendidos, ideologia, polifonia, intertextualidade), inferências, fatos e opiniões, contextualidade, características de estilo, variações linguísticas.</p>	<p>O professor verificará se o aluno:</p> <p>1.1. Compreende, analisa, relaciona, interpreta e critica as ideias de um texto, selecionando as que são significativas e refletindo sobre valores humanos/ contexto sócio-histórico.</p> <p>1.1.1. Expressa-se oralmente com clareza, entonação e articulação de ideias adequadas, revelando os conceitos básicos da textualidade: coerência e coesão textual.</p> <p>1.1.2. Cria “hábito de leitura extraclasse” para recrear-se e informar-se, avaliando a propriedade da incorporação de dados da realidade na construção do universo ficcional, valorizando a diversidade cultural.</p> <p>1.2. Infere uma afirmação implícita num texto a partir de “pistas” linguísticas e/ou contexto, reconhecendo e diferenciando marcas decorrentes de ideologia de valores e interesses dos seus produtores.</p> <p>1.2.1. Relaciona, na compreensão do texto, informações com conhecimentos prévios e do senso comum, identificando situações de ambiguidade ou ironia, opiniões, a relação de semelhança com outros textos: referências ou remissões, analisando incoerências e contradições.</p> <p>1.2.2. Relaciona valores e sentidos veiculados em um texto não-ficcional e/ou analítico/opinativo com suas condições de produção, diferenciando uma mesma informação divulgada por diferentes fontes e em diferentes veículos de comunicação.</p> <p>1.2.3. Relaciona as possíveis intencionalidades do autor e as diferenças de sentido consequentes do seu lugar social (relação de força) e da época em que o texto foi produzido.</p> <p>1.2.4. Utiliza as diversas linguagens na compreensão, análise, interpretação e crítica do texto, relacionando informações verbais com informações de ilustração, fato, pintura, desenho, gráfico, tabela...</p> <p>1.2.5. Seleciona, organiza e interpreta dados/informações/ideias para propor soluções a partir de uma situação — problema relacionada à temática.</p> <p>1.2.6. Compara as opiniões/pontos de vista em dois textos sobre o mesmo tema.</p> <p>1.2.7. Compreende, a partir da percepção de variação linguística, os valores sociais nela implicados, avaliando a adequação ou inadequação de determinados registros em diferentes situações de uso da língua.</p> <p>1.2.8. Avalia mudanças na imagem do locutor e do</p>	
---	--	--

<p>1.3. Relações semântico-lexicais (sinonímia, antonímia, conotação/polissemia e denotação).</p> <p>1.4. Elementos coesivos e o seu valor semântico no contexto.</p> <p>1.5. Estrutura do gênero textual, suas características, organização de ideias, a coerência interna/recursos de expressão/textualidade e a informatividade.</p> <p>1.6. Fatos linguísticos na construção do texto, o efeito de sentido, a relação sintático-semântica, o efeito estilístico e o paralelismo sintático e semântico.</p> <p>1.7. Relações lógico-argumentativas /os tipos de argumentação (raciocínio): causalidade,</p>	<p>interlocutor (modalidade oral e escrita, marcas dialetais, jargão, gíria) analisando o efeito de sentido consequente de uma transgressão intencional ou involuntária aos padrões ortográficos ou morfossintáticos da modalidade escrita.</p> <p>1.2.9. Compreende, em um texto, a relação entre um fato e uma opinião relativa a este fato.</p> <p>1.3. Avalia a propriedade do uso dos recursos semânticos (relações de aproximação ou oposição de sentido, gradação, campo semântico, atenuação, metáfora, eufemismo, hipérbole, ironia) como recursos expressivos no texto.</p> <p>1.3.1. Avalia a propriedade/função argumentativa do uso dos recursos lexicais (jogos metafóricos e metonímicos, sinonímia, antonímia, hiponímia, hiperonímia, repetição) como recursos expressivos, em função da estratégia argumentativa do autor.</p> <p>1.3.2. Incorpora palavras “novas” ao seu vocabulário ativo, usando-as adequadamente em várias possibilidades de sentido.</p> <p>1.4. Infere em relação ao conteúdo/contexto a partir do valor sintático-semântico de elementos coesivos, reconhecendo seus mecanismos básicos: retomada pronominal, repetição, substituição lexical.</p> <p>1.4.1. Estabelece relação entre os recursos coesivos, operadores argumentativos usados pelo autor e sua estratégia argumentativa.</p> <p>1.4.2. Estabelece relações entre parte de um texto a partir de mecanismos de concordância verbal e nominal.</p> <p>1.4.3. Analisa as relações sintático-semânticas em segmentos do texto e na progressão temática (temporalidade, gradação, disfunção, explicação, causalidade, conclusão, comparação, oposição/contraposição, exemplificação, retificação).</p> <p>1.5. Atribui sentidos aos textos, percebendo suas funções sociais, reconhecendo a estrutura e características de diferentes gêneros textuais em prosa e/ou verso e os aspectos tipológicos (narração, descrição, argumentação/dissertação, exposição e instrução).</p> <p>1.6. Compreende o efeito de sentido, o valor sintático-semântico de determinados fatos linguísticos no texto.</p> <p>1.7. Compreende a relação lógico-semântica entre os argumentos de um texto causalidade, comparação, pontos positivos e negativos, demonstração, analogia, método dedutivo e</p>	
--	---	--

<p>demonstração, pontos positivos e negativos, comparação, analogia, método dedutivo e indutivo.</p> <p>Linha teórico-metodológica: 2.0. Produção Textual As práticas para desenvolver competências e habilidades são: a) Produção de leitura, analisando a estrutura do gênero textual, a organização de ideias, a textualidade/coerência interna /recursos expressivos (continuidade, progressão, não-contradição, articulação de argumentos/ coesão), o estilo, as relações lógico-argumentativas (os tipos de raciocínio) e a informatividade. b) Planejamento do texto a partir da compreensão da proposta temática — 1ª escrita — autoavaliação/ atividade de reestruturação e reescrita. Gêneros textuais a serem produzidos durante o ano letivo (selecionados/ divididos por unidade), a depender dos projetos de leitura, e da seleção dos fatos linguísticos.</p> <p>2.1. Plano de texto para respostas de questões discursivas.</p> <p>2.2. Dissertação</p>	<p>indutivo.</p> <p>1.7.1. Estabelece relação entre o modo de exposição e a estratégia argumentativa do autor, avaliando a progressão temática, a seleção/pertinência dos argumentos e a organização argumentativa/narrativa.</p> <p>2.1. Identifica o problema proposto ou a situação apresentada a partir da semântica-verbal (“comandos” verbais).</p> <p>2.1.1. Seleciona os princípios gerais, leis, conceitos e sistemas de interpretação (o conteúdo), aplicáveis à situação proposta.</p> <p>2.1.2. Define os aspectos mais relevantes do conteúdo que devem ser destacados.</p> <p>2.1.3. Escolhe um modo ou método de abordagem da situação (tipo de raciocínio/organização).</p> <p>2.1.4. Formula a resposta com linguagem adequada à área do conhecimento que é objeto da questão/avaliação a microestrutura.</p> <p>2.2. Compreende a produção de dissertação não só como escrita de ideias com natureza expositiva, mas também como seleção das mesmas, pressupondo pertinência ao tema e ordenação,</p>	
---	---	--

<p>2.2.1. Dissertação - Estruturação.</p>	<p>num exercício de raciocínio lógico, segundo o objetivo a que se propõe.</p> <p>2.2.1. Estrutura não só as partes de um texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), mas também o raciocínio, construindo um plano para decidir sobre a tese, os argumentos que sustentarão o ponto de vista, refletindo que a estrutura vincula-se à coerência.</p> <p>2.2.1.1 Planeja e produz textos dissertativos /argumentativos, observando que a estrutura do mesmo vai depender do raciocínio escolhido, da delimitação do tema e da quantidade/qualidade das informações.</p> <p>2.2.1.2 Seleciona os argumentos contendo dados objetivos de uma realidade que melhor possam fundamentar um tema e escreva os parágrafos delimitando o conteúdo de cada um deles.</p>	
<p>2.2.2. Dissertação - Paragrafação.</p>	<p>2.2.2. Compreende cada parágrafo dissertativo como unidade de composição constituída de uma ideia central a que se agregam outras complementares, contendo, em si, um processo de raciocínio "completo".</p> <p>2.2.2.1 Escreve parágrafos dissertativos em que é possível retirar uma ideia central e depois selecionar duas ou três que possam ajudar a fundamentar o tema.</p>	
<p>2.2.3. Dissertação – Organização de ideias / Coerência interna / Textualidade.</p>	<p>2.2.3. Analisa a coerência textual/textualidade, observando a estruturação lógico-semântica de um texto (articulação de ideias) e o quanto numa situação discursiva palavras e frases deverão compor um todo significativo para os interlocutores.</p>	
<p>2.2.3.1 Organização de ideias/Continuidade.</p>	<p>2.2.3.1 Avalia a continuidade de um texto, percebendo a ligação entre as ideias (o "fio de raciocínio") e se o que vai sendo exposto/argumentado em cada parágrafo está compatível com todo o conteúdo.</p>	
<p>2.2.3.2 Organização de ideias/Não-contradição.</p>	<p>2.2.3.2 Avalia a existência de contradição ou não, observando na sequência discursiva o que é dito em certo momento e o que é dito depois, ou o que não coincide com a realidade.</p> <p>2.2.3.2.1 Avalia o texto observando a unidade do mesmo, se é possível extrair uma ideia central clara e objetiva, se todas as ideias lançadas no texto se relacionam com essa ideia central.</p>	
<p>2.2.3.3 Organização de ideias/Articulação de argumentos/ coesão.</p>	<p>2.2.3.3 Compreende que a falta de coesão pode impedir a coerência interna, avaliando, assim, os mecanismos de coesão (conectivos), os articuladores lógicos (expressões como: por exemplo, dessa forma, por outro lado etc.), o emprego adequado das conjunções, a pontuação e a concordância entre pronomes e seus antecedentes.</p>	
<p>2.2.3.4 Organização de</p>	<p>2.2.3.4 Avalia a progressão textual, observando a soma</p>	

<p>ideias/Progressão.</p> <p>2.2.3.5 Paralelismo sintático e semântico.</p> <p>2.2.3.6 Informatividade.</p> <p>2.2.3.7 Senso comum.</p>	<p>de ideias novas que se vão adicionando umas às outras através de comentários e de novos tópicos.</p> <p>2.2.3.4.1 Avalia na progressão textual se a introdução é repetida, retomando, sem acrescentar dados, a tese em outras palavras.</p> <p>2.2.3.4.2 Avalia a progressão textual quanto à ordem dos argumentos utilizados pelo autor ao defender seu ponto de vista numa dissertação, observando a gradação das ideias na colocação do argumento mais consistente e dos outros menos significativos.</p> <p>2.2.3.5 Analisa os efeitos de sentido que certas palavras e expressões constroem ao apresentarem entre si relações de semelhança morfológica (pertencentes a mesma classe gramatical sintática (as construções das orações ou das frases são semelhantes) e semântica (quando há correspondência no sentido).</p> <p>2.2.3.6 Avalia a informatividade de um texto, observando a capacidade de acrescentar ao conhecimento do leitor informações novas e inesperadas.</p> <p>2.2.3.7 Compreende o sentido do argumento consensual como uma verdade conhecida universalmente, por isso, com baixo grau de informatividade e o lugar comum como um tipo de enunciado, expressando um juízo de valor, geralmente e sem comprovação científica e com possibilidade de haver fundo preconceituoso.</p> <p>2.2.3.7.1 Avalia os argumentos tidos como senso comum (conjunto de opiniões tão geralmente aceitas que as opiniões contrárias são rejeitadas).</p>	
<p>3.0. Comunicação, linguagens e língua.</p> <p>3.0.1. Linguagens</p>	<p>3.0.1. Compreende e utiliza diferentes linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas.</p> <p>3.0.1.1 Coloca-se como protagonista no processo de produção/recepção de ideias, sentimentos e sensações em situações que exigem graus de distanciamento e reflexões sobre contextos e estatutos dos interlocutores.</p> <p>3.0.1.2 Analisa, interpreta e aplica recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores, participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis, etc.).</p> <p>3.0.1.3 Recupera, pelo estudo prévio, as formas instituídas no imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e das classificações preservadas e divulgadas no eixo temporal e espacial.</p> <p>3.0.1.4 Articula as redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens e seus códigos.</p> <p>3.0.1.5 Compreende e usa os sistemas simbólicos de diferentes linguagens como meios de:</p>	

<p>3.0.2. Língua Portuguesa</p> <p>3.1. Fatos linguísticos As práticas para desenvolver competências e habilidades envolvem: compreensão do fato linguístico na perspectiva da enunciação (a partir do texto/contexto), observando o valor semântico- discursivo-estilístico, o efeito de sentido, identificando-o e classificando-o (Estudo do fato linguístico na construção do texto).</p> <p>3.1.1. O signo linguístico</p> <p>3.1.2 Semântica e estilo</p> <p>3.1.3. Sinonímia e antonímia</p> <p>3.1.4. Campo semântico, hiponímia e hiperonímia.</p>	<p>organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.</p> <p>3.0.1.6 Compreende as funções da linguagem como intenção do locutor/autor.</p> <p>3.0.2. Compreende a língua Portuguesa como língua e integradora da organização de mundo e da própria identidade.</p> <p>3.0.2.1 Respeita e preserva as manifestações da Língua Portuguesa utilizadas por diferentes grupos sociais em suas esferas de socialização.</p> <p>3.0.2.2 Compreende a LP em suas variações como instrumento de acesso a informações, a outras culturas e grupos sociais.</p> <p>3.0.2.3 Reconhece e considera a língua portuguesa como fontes de formação discursiva para a lusofonia, representando simbolicamente os processos históricos e sociais de expressão de sentidos, emoções e experiências de nossa identidade.</p> <p>3.1.1.1 Compreende o signo linguístico como unidade básica da linguagem verbal.</p> <p>3.1.1.2 Compreende e reconhece e utiliza os processos de formação de palavras na construção dos sentidos do texto.</p> <p>3.1.2. Compreende a semântica como parte da gramática que estuda os aspectos relacionados ao significado de palavras/enunciados, analisando os efeitos de sentido na construção do estilo/texto.</p> <p>3.1.3. Avalia e escolhe palavras de sentidos aproximados e de sentidos contrários que podem ser substituídos uma pela outra em diferentes contextos.</p> <p>3.1.4. Utiliza as relações semântico-lexicais na interpretação de temas subjetivos e objetivos de propostas de produção.</p> <p>3.1.4.1 Compreende e utiliza, a construção do texto, palavras pertencentes a um mesmo campo semântico, observando o hopônimo como palavra de sentido mais específico e o</p>	
--	---	--

3.1.5. Figuras de linguagem	hiperônimo como palavra de sentido mais genérico.	
3.1.5.1. Processo metafórico	3.1.4.2 Reconhece as relações semântico-lexicais como elementos de coesão textual.	
3.1.5.2. Processo metonímico	3.1.5. Compreende e utiliza figuras de linguagem como forma de expressividade.	
3.1.5.3. Antítese e paradoxo	3.1.5.1 Compreende o processo metafórico como forma importante recurso da expressão comparação, metáfora, prosopopeia, personificação, animismo, reificação, alegoria.	
3.1.6. Polissemia	3.1.5.2 Compreende o Processo metonímico como importante recurso de expressão metonímia, sinédoque, perífrase, antonomásia.	
3.2. Ambiguidade	3.1.5.3 Compreende a oposição conotativa como importante recurso de expressão (antítese, paradoxo, ironia, antífrase, litotes...)	
	3.1.6. Compreende a polissemia como propriedade que uma palavra tem de apresentar vários/"novos" sentidos a depender do contexto.	
	3.2. Analisa a ambiguidade, identificando a duplicidade de sentidos que pode haver em um enunciado/texto, diferenciando-a como recurso expressivo ou problema de construção.	

PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS

As seqüências de práticas sugeridas para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, deverão ter por enfoque as competências a serem desenvolvidas pelos/as alunos/as no Ensino Médio/Ensino Fundamental.

PROCEDIMENTO - DIDÁTICO METODOLÓGICO UNIDADE I – REDAÇÃO

1. Atribuição de sentidos aos textos, considerando as etapas de produção de leitura e o desenvolvimento das habilidades (Vide as etapas em anexo).
 2. Exposição participada com enfoque discursivo dialético, considerando os conteúdos interdisciplinares e/ou atualidades.
 3. Análise de fatos linguísticos na construção do texto com atividades epilinguísticas (compreensão e interpretação, considerando o contexto) e atividade de metalinguagem.
 4. Oficinas de análise linguística com linguagens diversas.
 5. Dinâmica de planejamento de texto / resposta discursiva/ produção e reestruturação de texto no coletivo / individual. **(vide as etapas em anexo)**
Produção textual e Análise linguística.
- P.S.** As seqüências didáticas, desses procedimentos estarão no plano de aula.

PROCEDIMENTO - DIDÁTICO METODOLÓGICO/SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS UNIDADE I – LITERATURA

1. Atribuição de sentidos aos textos, considerando as etapas de produção de leitura e o desenvolvimento das habilidades (Vide as etapas em anexo).
2. Exposição participada com enfoque discursivo - dialético sobre as temáticas literárias/contexto sócio-histórico / implícitos / polifonia / intertextualidade.
3. Análise de aspectos semânticos e linguísticos, produzindo leitura, na seqüência narrativa do estilo, do uso da linguagem e ideologia.
4. Dinâmica de produção de leitura com enfoque na análise crítica das obras lidas (Roteiro de leitura, lista de exercícios).
5. Socialização/apresentação das leituras dos livros e do filme.
6. Produção em equipe, de apresentação em multimídia, com textos de gêneros e linguagens diversas, envolvendo as temáticas e ideologias das estéticas literárias estudadas na unidade – relação com o projeto interdisciplinar da série.
7. Dinâmica de planejamento / resposta discursiva. Produção e reestruturação de texto.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO

A avaliação deve ser um mecanismo de diagnóstico da situação do/a aluno/a, tendo em vista o seu crescimento. Dessa forma, faz-se necessário que, na aplicação de qualquer instrumento ou atividade de avaliação da aprendizagem, sejam observados os seguintes aspectos:

- o ponto de partida para elaboração desses instrumentos devem ser os objetivos previstos, com seus respectivos indicadores de aprendizagem;
- o nível dos itens de testagem seja coerente com a da abordagem utilizada nas aulas;
- os resultados sejam analisados e retomados em tempo hábil com os/as alunos/as através da reorientação imediata das dificuldades detectadas.

A avaliação utilizará instrumentos diversificados:

- Atividades avaliativas escritas (“testes”; “provas”)
- Tarefas diversas (em classe e extraclasse)

INSTRUMENTOS/ATIVIDADES AVALIATIVAS	PROPOSTA DE AVALIAÇÃO/DEFINIÇÃO DE CRITÉRIOS (QUALITATIVO/QUANTITATIVO) – UNIDADE I – REDAÇÃO
1. Produção textual e análise linguística. (Diagnóstica) – (1ª semana de aula) 2. Produção textual e análise linguística 3. Questões Objetivas 4. Questões Objetivas 5. Produção textual e análise linguística	1. Elaboração de texto dissertativo-argumentativo para diagnosticar a produção textual do aluno, avaliando a macroestrutura, a micro e a superestrutura esquemática do texto. (Valor:2,0) 2. Questões objetivas. Elaboração de respostas de compreensão, análise, interpretação, crítica, textualidade e intertextualidade das ideias dos textos, analisando o gênero e o valor semântico / efeitos de sentido de determinados fatos linguísticos no texto. (Valor:1,0) 4. Planejamento e produção de texto dissertativo-argumentativo sobre uma temática específica. (Valor:3,0) 3. Questões objetivas. Elaboração de respostas de compreensão, análise, interpretação, crítica, textualidade e intertextualidade das ideias dos textos, analisando o gênero e o valor semântico / efeitos de sentido de determinados fatos linguísticos no texto. (Valor:1,0) 5. Planejamento e produção de texto dissertativo-argumentativo sobre uma temática específica. (Valor:3,0)

QUADRO GERAL DOS CONTEÚDOS



2ª UNIDADE PERÍODO:

CONTEÚDOS	INDICADORES DE APRENDIZAGEM (Competências/habilidades/conceitos, procedimentos e atitudes)	RELAÇÃO INTERDISCIPLINAR
2.3. Texto dissertativo/argumentativo (tipos de introdução). 2.4. Texto dissertativo/argumentativo – tipo de raciocínio - causalidade. 2.4.1. Tipo de raciocínio - Demonstração.	2.3. Planeja e produz parágrafos de introdução para textos dissertativos/argumentativos, fazendo uso de procedimentos diferentes: formulação de uma tese (afirmação geral sobre o assunto/consideração histórico-filosófica), uma interrogação, um exemplo, uma citação, um roteiro ou uma narração. 2.3.1. Reescreve parágrafos de introdução que apresentam problemas quanto à estruturação, encontrando outra forma possível de estruturá-los, garantindo suas unidades de sentido. 2.4. Avalia e produz texto com a possibilidade de utilizar o raciocínio por causalidade, buscando, em relação ao tema proposto, razões, consequências, críticas, concluindo o texto com uma sugestão ou uma síntese. 2.4.1. Avalia e produz texto com a possibilidade de utilizar o raciocínio por demonstração, observando a apresentação do tema com seu respectivo ponto de vista na introdução, a explicação da tese sendo feita com fatos concretos, evitando fazer resumos de argumentos na abordagem inicial do texto e os parágrafos do desenvolvimento se iniciando não com ideias (causa, consequência ou crítica), mas	

<p>2.4.2. Tipo de raciocínio - Pontos positivos e negativos/ comparação e contraste.</p> <p>2.4.3. Tipo de raciocínio - argumentação.</p> <p>2.4.4. Tipo de raciocínio - contra-argumentação.</p> <p>2.4.5. Tipo de raciocínio - Método dialético.</p> <p>2.4.6. Método dedutivo.</p> <p>2.4.7. Método indutivo.</p> <p>2.5. Texto dissertativo/ argumentativo (tipos de desenvolvimento).</p>	<p>com fatos.</p> <p>2.4.2. Avalia e produz texto com a possibilidade de utilizar o raciocínio por pontos positivos e negativos, observando a apresentação do tema envolvendo vantagens e desvantagens, com a tese na introdução e o desenvolvimento sendo construído com uma argumentação por contraste (ora um aspecto positivo, ora um negativo).</p> <p>2.4.2.1 Avalia e produz textos com possibilidade de utilizar o raciocínio numa sequência associativa por comparação e contraste, apresentando contrastes de comportamentos, valores, estatísticas, fatos históricos etc.</p> <p>2.4.3. Avalia e produz textos com possibilidade de usar a argumentação, expressando um ponto de vista sobre um assunto com finalidade de persuadir.</p> <p>2.4.4. Avalia e produz textos com possibilidade de usar a contra-argumentação, com exposição de um ponto de vista discordando de determinado assunto/ opinião (rebatendo argumentos).</p> <p>2.4.5. Avalia e produz textos com possibilidade de utilizar o método dialético, observando que a enunciação da tese pode ser constituída em mais de dois parágrafos, ocorrendo daí em diante uma antítese que significa uma exposição de ideias ou de argumentos contrários ao exposto na tese, negando-se e construindo uma síntese como conclusão.</p> <p>2.4.6. Avalia e produz textos com possibilidade de utilizar o método indutivo, observando que o mesmo se desenvolve de premissas gerais para uma conclusão específica, exercitando o silogismo.</p> <p>2.4.7. Avalia e produz textos com possibilidade de utilizar o método dedutivo, observando que o mesmo se desenvolve a partir de proposições particulares, procurando chegar a uma conclusão geral.</p> <p>2.5. Avalia, planeja e produz textos observando os tipos de raciocínio e a possibilidade de construir o desenvolvimento utilizando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • exemplificação (definição/exemplo); • definição de um conceito; • alusão histórica para explicar algo do presente a partir de um ou mais fatos do passado, comparando com a realidade atual; • causa e consequência do fato em discussão; • citação de trechos ou de fala com argumentos que possam comprovar a tese construída; • problema/solução; • comparação/oposição. 	
--	--	--

<p>2.6. Texto dissertativo/argumentativo (tipos de conclusão).</p>	<p>2.6. Planeja e produz textos dissertativos/argumentativos, elaborando conclusões a partir de alguns procedimentos: síntese, agregação, proposta, pergunta e surpresa.</p>	
<p>3.3. Revisão morfosintaxe (classes gramaticais, termos da oração).</p>	<p>2.6.1. Avalia os textos, observando se o último parágrafo “amarra” as ideias desenvolvidas, reconhecendo que pode acrescentar dados novos decorrentes do que foi dito no desenvolvimento.</p>	
<p>3.4. Processos de formação de períodos na modalidade escrita formal (valor semântico dos conectivos coordenativos e subordinativos adverbiais).</p>	<p>3.3. Reconhece as relações morfosintáticas na construção dos efeitos de sentidos no texto.</p> <p>3.3.1. Identifica as relações morfológicas na construção dos sintagmas verbais e nominais, reconhecendo os valores semânticos e estilísticos das classes gramaticais no contexto.</p> <p>3.3.2. Compreende as relações sintático-semântica na construção das orações/enunciados verbais, avaliando os efeitos de sentido no texto.</p>	
<p>3.4. Processos de formação de períodos na modalidade escrita formal (valor semântico dos conectivos coordenativos e subordinativos adverbiais).</p>	<p>3.4. Analisa as relações sintático-semânticas, na modalidade escrita formal, em segmentos do texto, construindo a reorganização interna de períodos, observando o valor semântico dos conectivos coordenativos e subordinativos adverbiais.</p> <p>3.4.1. Estabelece relação entre os recursos coesivos e operadores argumentativos usados pelo autor e sua estratégia argumentativa, avaliando a coerência.</p> <p>3.4.2. Avalia a propriedade do uso de recursos sintáticos na estratégia de argumentação do autor (paralelismo, enumeração, inversão, intercalação, coordenação, subordinação, omissão etc.).</p> <p>3.4.3. Estabelece as relações entre as diferentes partes do texto a partir dos elementos de coesão relacional na construção dos períodos.</p> <p>3.4.4. Identifica as relações semânticas estabelecidas pelos marcadores de coesão relacional para a estratégia argumentativa do autor em texto analíticos/opinativos.</p>	

PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICO



As seqüências de práticas sugeridas para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, deverão ter por enfoque as competências a serem desenvolvidas pelos/as alunos/as no Ensino Médio/Ensino Fundamental.

PROCEDIMENTO – DIDÁTICO METODOLÓGICO/ SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS – UNIDADE II - REDAÇÃO

1. Atribuição de sentidos aos textos, considerando as etapas de produção de leitura e o desenvolvimento das habilidades (Vide as etapas em anexo).
2. Exposição participada com enfoque discursivo dialético, considerando os conteúdos interdisciplinares e/ou atualidades.
3. Análise de fatos linguísticos na construção do texto com atividades epilinguísticas (compreensão e interpretação, considerando o contexto) e atividade de metalinguagem.

4. Oficinas de análise linguística com linguagens diversas.
 5. Dinâmica de planejamento de texto / resposta discursiva/ produção e reestruturação de texto no coletivo / individual. **(vide as etapas em anexo)**
Produção textual e Análise linguística.
- PS.** As sequências didáticas, desses procedimentos estarão no plano de aula.

PROCEDIMENTO - DIDÁTICO METODOLÓGICO/ SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS - UNIDADE II – LITERATURA

1. Atribuição de sentidos aos textos, considerando as etapas de produção de leitura e o desenvolvimento das habilidades (Vide as etapas em anexo).
2. Exposição participada com enfoque discursivo - dialético sobre as temáticas literárias/contexto sócio-histórico / implícitos / polifonia / intertextualidade.
3. Análise de aspectos semânticos e linguísticos, produzindo leitura, na sequência narrativa do estilo, do uso da linguagem e ideologia.
4. Dinâmica de produção de leitura com enfoque na análise crítica das obras lidas (Roteiro de leitura, lista de exercícios).
5. Socialização/apresentação das leituras dos livros e do filme.
6. Produção em equipe, de apresentação em multimídia, com textos de gêneros e linguagens diversas, envolvendo as temáticas e ideologias das estéticas literárias estudadas na unidade – relação com o projeto interdisciplinar da série.
7. Dinâmica de planejamento / resposta discursiva - Produção e reestruturação de texto.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO

A avaliação deve ser um mecanismo de diagnóstico da situação do/a aluno/a, tendo em vista o seu crescimento. Dessa forma, faz-se necessário, que na aplicação de qualquer instrumento ou atividade de avaliação da aprendizagem, sejam observados os seguintes aspectos:

- o ponto de partida para elaboração desses instrumentos devem ser os objetivos previstos, com seus respectivos indicadores de aprendizagem;
- o nível dos itens de testagem seja coerente com a da abordagem utilizada nas aulas;
- os resultados sejam analisados e retomados em tempo hábil com os/as alunos/as através da reorientação imediata das dificuldades detectadas.

A avaliação utilizará instrumentos diversificados:

- Atividades avaliativas escritas (“testes”; “provas”)
- Tarefas diversas (em classe e extraclasse)

INSTRUMENTOS/ATIVIDADES AVALIATIVAS	PROPOSTA DE AVALIAÇÃO/DEFINIÇÃO DE CRITÉRIOS (QUALITATIVO/QUANTITATIVO) – UNIDADE II - REDAÇÃO
1. Questões Objetivas	1. Questões objetivas. Elaboração de respostas de compreensão, análise, interpretação, crítica, textualidade e intertextualidade das ideias dos textos, analisando o gênero e o valor semântico / efeitos de sentido de determinados fatos linguísticos no texto. (Valor: 1,0)
2. Produção textual e análise linguística	2. Planejamento e produção de texto dissertativo-argumentativo sobre uma temática específica. (Valor:3,0)
3. Questões Objetivas	3. Questões objetivas. Elaboração de respostas de compreensão, análise, interpretação, crítica, textualidade e intertextualidade das ideias dos textos, analisando o gênero e o valor semântico / efeitos de sentido de determinados fatos linguísticos no texto. (Valor: 1,0)
4. Produção textual e análise linguística	4. Planejamento e produção de texto dissertativo-argumentativo sobre uma temática específica. (Valor:3,0)
5. SIMULADO ENEM. Questões Objetivas	5. SIMULADO ENEM. Questões objetivas. Elaboração de respostas de compreensão, análise, interpretação, crítica, textualidade e

6. Produção textual e análise linguística	<p>intertextualidade das ideias dos textos, analisando o gênero e o valor semântico / efeitos de sentido de determinados fatos linguísticos no texto. (Valor: 1,0)</p> <p>6. Planejamento e produção de texto dissertativo-argumentativo sobre uma temática específica. (Valor: 1,0)</p>
---	---

ENFOQUE INTERDISCIPLINAR (A partir de referência do projeto Interdisciplinar):

QUADRO GERAL DOS CONTEÚDOS



3ª UNIDADE
PERÍODO: 20/08 a 24/11/2013

CONTEÚDOS	INDICADORES DE APRENDIZAGEM (Competências/habilidades/conceitos, procedimentos e atitudes)	RELAÇÃO INTERDISCIPLINAR
2.7. Carta argumentativa /carta aberta.	2.7. Planeja e produz textos com intencionalidade persuasiva, denunciando e analisando um assunto com objetivo de conscientizar e mobilizar. 2.7.1. Organiza a carta argumentativa com estrutura semelhante à estrutura da carta pessoal (data, vocativo, corpo do texto, expressão cordial de despedida), sendo dirigida a um interlocutor genérico, universal (com interlocução explícita).	
2.8. Resenha crítica	2.8. Produz resenhas críticas, relacionando adequadamente as informações sobre o objeto cultural com os argumentos que conduzem à opinião apresentada. 2.8.1. Produz resenhas críticas que trazem estratégias de persuasão (considerando a descrição do objeto resenhado, a partir da observação do leitor previsto, do contexto sócio-histórico, das marcas linguísticas de intencionalidade) para fundamentação de um ponto de vista.	
3.5. Pontuação: efeitos semântico-estilísticos.	3.5. Avalia e utiliza adequadamente a pontuação e os efeitos semântico-estilísticos provocados pela pausa e pela entonação (vírgula, ponto e vírgula, ponto, interrogação, exclamação, dois pontos, aspas, parênteses, travessão e reticências).	

3.6. Colocação pronominal.	3.6. Conhece e problematiza as normas de colocação pronominal segundo a variedade padrão da língua, comparando-as com outras variantes sociolinguísticas.	
3.7. Concordância verbal e nominal.	3.7. Conhece e problematiza as normas de concordância verbo-nominal segundo a variedade padrão da língua, comparando-as com outras variantes sociolinguísticas.	
3.8. Regência verbo-nominal	3.7.1. Estabelece paralelos entre as normas de concordância verbo-nominal segundo a variedade padrão da língua e as relações morfosintáticas na construção dos efeitos sentido no texto. 38. Conhece e problematiza as normas de regência verbo-nominal segundo a variedade padrão da língua, comparando-as com outras variantes sociolinguísticas (conhecendo e exercitando os princípios que envolvem o fenômeno da crase). 3.8.1. Estabelece paralelos entre as normas de regência verbo-nominal segundo a variedade padrão da língua e as relações morfosintáticas na construção dos efeitos de sentido no texto.	

PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICO



As seqüências de práticas sugeridas para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, deverão ter por enfoque as competências a serem desenvolvidas pelos/as alunos/as no Ensino Médio/Ensino Fundamental.

PROCEDIMENTO – DIDÁTICO METODOLÓGICO/ SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS – UNIDADE III – REDAÇÃO

1. Atribuição de sentidos aos textos, considerando as etapas de produção de leitura e o desenvolvimento das habilidades (Vide as etapas em anexo).
2. Exposição participada com enfoque discursivo dialético, considerando os conteúdos interdisciplinares e/ou atualidades.
3. Análise de fatos linguísticos na construção do texto com atividades epilinguísticas (compreensão e interpretação, considerando o contexto) e atividade de metalinguagem.
4. Oficinas de análise linguística com linguagens diversas.
5. Dinâmica de planejamento de texto / resposta discursiva/ produção e reestruturação de texto no coletivo / individual. **(vide as etapas em anexo)**
Produção textual e Análise linguística.

PS. As seqüências didáticas, desses procedimentos estarão no plano de aula.

PROCEDIMENTO - DIDÁTICO METODOLÓGICO/ SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS - UNIDADE III – LITERATURA

1. Atribuição de sentidos aos textos, considerando as etapas de produção de leitura e o desenvolvimento das habilidades (Vide as etapas em anexo).
2. Exposição participada com enfoque discursivo - dialético sobre as temáticas literárias/contexto sócio-histórico / implícitos / polifonia / intertextualidade.
3. Análise de aspectos semânticos e linguísticos, produzindo leitura, na seqüência narrativa do estilo, do uso da linguagem e ideologia.
4. Dinâmica de produção de leitura com enfoque na análise crítica das obras lidas (Roteiro de leitura, lista de exercícios).
5. Socialização/apresentação das leituras dos livros e do filme.
6. Produção em equipe, de apresentação em multimídia, com textos de gêneros e linguagens diversas, envolvendo as temáticas e ideologias das estéticas literárias estudadas na unidade – relação com o projeto interdisciplinar da série.
7. Dinâmica de planejamento / resposta discursiva. Produção e reestruturação de texto.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO



A avaliação deve ser um mecanismo de diagnóstico da situação do/a aluno/a, tendo em vista o seu crescimento. Dessa forma, faz-se necessário, que na aplicação de qualquer instrumento ou atividade de verificação da aprendizagem, sejam observados os seguintes aspectos:

- o ponto de partida para elaboração desses instrumentos devem ser os objetivos previstos, com seus respectivos indicadores de desempenho;
- o nível dos itens de testagem seja coerente com a da abordagem utilizada nas aulas;
- os resultados sejam analisados e retomados em tempo hábil com os/as alunos/as através da reorientação imediata das dificuldades detectadas.

A avaliação utilizará instrumentos diversificados:

- Atividades avaliativas escritas (“testes”; “provas”)
- Tarefas diversas (em classe e extraclasse)

INSTRUMENTOS/ATIVIDADES AVALIATIVAS	PROPOSTA DE AVALIAÇÃO/DEFINIÇÃO DE CRITÉRIOS (QUALITATIVO/QUANTITATIVO) – UNIDADE III – REDAÇÃO
1. Questões Objetivas 2. Produção textual e análise linguística 3. Questões Objetivas 4. Produção textual e análise linguística 5. Produção textual e análise linguística 6. SIMULADO ENEM. Questões Objetivas	1. Questões objetivas. Elaboração de respostas de compreensão, análise, interpretação, crítica, textualidade e intertextualidade das ideias dos textos, analisando o gênero e o valor semântico / efeitos de sentido de determinados fatos linguísticos no texto. (Valor: 1,0) 2. Planejamento e produção de texto argumentativo sobre uma temática específica. (Valor:3,0) 3. Questões objetivas. Elaboração de respostas de compreensão, análise, interpretação, crítica, textualidade e intertextualidade das ideias dos textos, analisando o gênero e o valor semântico / efeitos de sentido de determinados fatos linguísticos no texto. (Valor: 1,0) 4. Planejamento e produção de texto argumentativo sobre uma temática específica. (Valor: 3,0) 5. Planejamento e produção de texto dissertativo-argumentativo sobre uma temática específica. (Valor: 0,5) 6. SIMULADO ENEM. Questões objetivas. Elaboração de respostas de compreensão, análise, interpretação, crítica, textualidade e intertextualidade das ideias dos textos, analisando o gênero e o valor semântico / efeitos de sentido de determinados fatos linguísticos no texto. (Valor:1,5)

ALINHAMENTO DOS PROCEDIMENTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS COM OS EIXOS COGNITIVOS DO ENEM 2009



Eixo 1 – Dominar linguagem

- A. Compreensão da ação específica de cada habilidade (comando verbal);
- B. Fatores da textualidade/A organização de ideias: continuidade de uma ideia a outra, coerência, progressão, articulação entre as ideias e o grau de informatividade;
- C. Atribuição de sentidos (Identificação das ideias que têm pistas no texto: os pressupostos.), utilizando as habilidades de leitura para inferência (identificar, analisar, justificar, sintetizar...) e analogia (comparação);
- D. Identificação do gênero textual e os tipos de texto (narrar, relatar, argumentar/dissertar, expor, instruir) no gênero em estudo;
- E. Compreensão e/ou construção de intertextualidade;
- F. Construção de crítica;
- G. Construção de extrapolação;
- H. Construção da 1ª etapa do plano de texto para as discursivas;
- I. Produção de texto, considerando o gênero textual e a organização de ideias.

Eixo 2 – Compreender fenômeno

- A. Levantamento de conhecimentos prévios/visão de mundo;
- B,. Exercícios com as habilidades de leitura, reconhecendo dados, informações, formulação de hipóteses;

- C. Articulação oral ou escrita do que qualifica, contextualiza, fundamenta uma explicação/ resposta;
- D. Construção da 2ª etapa do plano de texto para as discursivas.

Eixo 3 – Enfrentar situações-problema

- A. Análise do conjunto de informações que por analogia funcionam como as pistas para relacionar, interpretar, organizar as ideias (Seleção do que é adequado tendo em vista critérios e objetivos);
- B. Construção da 3ª etapa do plano de texto para as discursivas.

Eixo 4 – Construir argumentação

- A. Atividade de relacionar, demonstrando que mobiliza conhecimentos, informações, experiências vividas, cálculos etc., para apresentar e defender uma ideia (apresentar em anexo a pesquisa com seleção de ideias);
- B. Construção da 2ª e 3ª etapas do plano de texto para as discursivas;
- C. Reestruturação de textos considerando conhecimentos trabalhados e organização das ideias.

Eixo 5 – Elaborar propostas

- A. Construção, de atividades com ação cidadã, considerando os conhecimentos trabalhados/pesquisados, a intertextualidade, extrapolação e os fatores da textualidade (organização de ideias).

ORIENTAÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICAS



I – PRODUÇÃO DE LEITURA E ANÁLISE LINGÜÍSTICA

ETAPA A (Oralidade e linguagens diversas)

- Sensibilização envolvendo a temática (música, pintura, fotografia, metáfora, relaxamento com visualização, vídeos diversos, recortes de cenas, curtas, documentários etc.)
- Enfoque discursivo trabalhando habilidades de leitura e/ou dinâmica com outras linguagens sobre:
 1. assunto do texto - sondagem sobre o conhecimento prévio (levantamento da visão de mundo do aluno-leitor em relação ao assunto para antecipar o que aparecerá no texto).
 2. contextualização sócio-histórica (tempo, espaço, biografia etc.).

Alinhamento das ações com os Eixos Cognitivos do Enem:

DL itens A e B

CF item A

* Delimitar as habilidades de leitura no planejamento.

ETAPA B (Oralidade e escrita)

- Atribuição de sentidos ao texto a partir de marcas linguísticas/formais/estudo da linguagem.
É o trabalho “dentro do texto”, na sequência dos parágrafos, versos ou frases com as seguintes atividades:
 1. **Produção de leitura dos aspectos semânticos** (denotação, conotação, polissemia) e a organização de ideias
 - Coerência interna (palavras e frases deverão compor um todo significativo) – Articulação de ideias/clareza e objetividade.
 - Progressão (soma de ideias novas) – Ordenação dos argumentos sem repetição de rechos/palavras.
 - Continuidade (ligação entre as ideias) – O “fio de raciocínio”.
 - Não-contradição (o que é dito em certo momento, o que é dito depois e o que coincide com a realidade).
 - Grau de informatividade.

É o trabalho com o processo de compreensão, análise e interpretação desenvolvendo as seguintes habilidades:

Inferência - deduzir, explicar, concluir, justificar, a partir de “pistas linguísticas, do estilo, da estrutura, de fatos linguísticos, ideias explícitas, implícitas: pressupostos, subentendidos, ideologia e intertextualidade no sentido restrito (leitura comparativa para compreensão/percepção no texto lido)

das relações de semelhança quanto ao conteúdo e/ou forma com outros textos (inclusive com linguagens diversas).

Analogia - compreender a relação de semelhança, o que pode ser comparado.

Alinhamento das ações com os Eixos Cognitivos do Enem:

DL itens B, C, D, E

CF itens B, C

2. Análise linguística (gramática/valor semântico - discursivo, estilístico, efeito de sentido, identificação e classificação de determinados fatos linguísticos no contexto/na perspectiva da enunciação).

ETAPA C (Oralidade, escrita e linguagens diversas)

• Desenvolvimento das seguintes habilidades:

1. Crítica - relacionar o conteúdo com o mundo e suas vivências ou com outras áreas do conhecimento.

Alinhamento das ações com os Eixos Cognitivos do Enem:

DL itens B, F, G

CF itens B, C

CA itens A e B

* **Somente** após o trabalho de compreensão/construção do significado do texto, o aluno pode:

- formular o seu ponto de vista, apresentando pontos positivos e/ou negativos;
- julgar/avaliar fatos e situações além do senso comum, considerando a estrutura, marcas linguísticas ou argumentando sobre determinada opinião emitida (argumentação e contra-argumentação).
- trabalhar com a capacidade de generalizar, particularizar ideias, ouvir e respeitar as opiniões, negociar, saber como se situar numa discussão pública, selecionando a variedade linguística mais adequada.

2. Situação-problema - propor soluções a partir de um desafio relacionado à temática, selecionando e organizando o que for significativo para relacionar e interpretar em favor do problema enfrentado.

Alinhamento das ações com os Eixos Cognitivos do Enem:

ESP itens A e B

DL itens B e C

CA item A

3. Intertextualidade (construção da intertextualidade) - produzir texto(s) que dialogue(m) com outros quanto ao tema, gênero, finalidade, sequência (conteúdo e forma).

Alinhamento das ações com os Eixos Cognitivos do Enem:

DL item E

4. Extrapolação - expressar sentimentos provocados por ideias, fatos e superestrutura esquemática do texto.

Alinhamento das ações com os Eixos Cognitivos do Enem:

EP item A

* Sempre que estiver trabalhando com a ORALIDADE faz-se necessário analisar as marcas da oralidade, compostas dos seguintes elementos:

- linguísticos (repetições, adequação tomada de turno de fala (produção do falante enquanto ele está com a fala), hesitação, reiteração, truncamento, variedade linguística.
- não-linguísticos (gestos, expressões faciais, corporais);
- prosódicos (entonação, pausa, tom de voz, alongamento de vogais, ritmo, velocidade, ênfase).

II – PRODUÇÃO TEXTUAL E ANÁLISE LINGUÍSTICA

ETAPA A

1. **META-INTERPESSOAL** - Apresentação da proposta para Produção textual e identificação do gênero textual a ser escrito, para quem e com qual finalidade.

Alinhamento das ações com os Eixos Cognitivos do Enem:

DL itens A, B e D

2. **META IDEACIONAL OU DE CONTEÚDO** (delimitação do que vai dizer, o que é importante dizer) - Construção de um plano de texto individual (Atividade de levantamento/organização de ideias a partir de pesquisa/roteiro com conduções pré-elaboradas pelo(a) professor(a), considerando o gênero textual

e a temática propostos).

Alinhamento das ações com os Eixos Cognitivos do Enem:

DL itens C, D

CF itens B, C

ETAPA B

META-TEXTUAL (Conexão de ideias) - **Escrita da 1ª versão** (trabalhar com critérios de avaliação quanto à macroestrutura, micro e superestrutura esquemática do texto reconhecidos pelo aluno).

Alinhamento das ações com os Eixos Cognitivos do Enem:

DL item I

CF item A

CA item A

ETAPA C

Atividade para reestruturação da produção textual com análise linguística conduzindo uma atividade de autoavaliação da macroestrutura (Vide os fatores da textualidade/organização de ideias: coerência interna/coesão, progressão, continuidade de uma ideia a outra, articulação entre as ideias, grau de informatividade), a superestrutura esquemática e a observação de fatos linguísticos na construção de sentidos do texto (valor sintático semântico e estilístico).

Alinhamento das ações com os Eixos Cognitivos do Enem:

CA item C

DL item I

ETAPA D

Edição dos textos - socialização dos textos produzidos (exposição, site, jornal etc.).

Organização do PORTFÓLIO com as produções textuais. Cada aluno organiza sua pasta.

III – ANÁLISE DO FATO LINGUÍSTICO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

ETAPA A

Sensibilização com enfoque discursivo, envolvendo a construção do conceito de determinado fato linguístico (gênero textual diverso: tira, relato, charge, poema...)

Alinhamento das ações com os Eixos Cognitivos do Enem:

DL itens A e B

CF item A

ETAPA B

Atividade de epilinguagem e metalinguagem: atribuição de sentidos ao texto, analisando o uso de determinado fato linguístico na construção do texto/no contexto, através do método indutivo.

* Reflexão sobre a língua: valor semântico, discursivo, efeito de sentido com identificação e classificação do fato linguístico.

Alinhamento das ações com os Eixos Cognitivos do Enem:

DL itens B, C e D

CF item B

ESP item A

ETAPA C

Atividade de epilinguagem e metalinguagem com a habilidade de crítica e/ou intertextualidade, extrapolação.

Alinhamento das ações com os Eixos Cognitivos do Enem:

DL itens E, F e G

CF item B

ESP itens A

CA item

ORIENTAÇÕES PARA PLANO DE TEXTO / RESPOSTA DISCURSIVA (QUESTÃO DISCURSIVA)



- Leia o enunciado da questão.
- Caso haja textos (verbal /não-verbal) acompanhando a proposta, esquematize as ideias significativas (pressupostas) de tais textos para ajudar na construção da sua resposta.

Quatro etapas a serem trabalhadas para responder a uma questão discursiva

Etapa 1

- Identifique claramente o que a questão está solicitando (Leia o enunciado mais de uma vez).
- Qual é a ordem específica que cada verbo transmite? (Destaque os comandos verbais do enunciado e veja o que você irá fazer).

Etapa 2

- Associe o problema/situação ao conjunto de informações/conhecimentos do conteúdo pertinente à questão. (Anotar em tópicos esse conteúdo).
- Identifique o que é mais relevante desse conteúdo para resolver a questão.

Etapa 3 – (Macroestrutura da resposta)

- Escolha um método de abordagem/ a organização das ideias. (Veja se não seria mais significativo partir do geral para o particular ou vice-versa).
- Seu texto deverá ter natureza expositiva/dissertativa, apresentando dados objetivos, adequados ao conteúdo em questão, e não opiniões pessoais.
- Aspectos a serem avaliados na MACROESTRUTURA de seu texto/resposta discursiva:
 - Coerência interna/textualidade (Palavras e frases deverão compor um todo significativo para os interlocutores) – articulação de ideias/clareza e objetividade.
 - Progressão (Soma de ideias novas) – ordenação dos argumentos sem repetição de trechos/palavras.
 - Continuidade (Ligação entre as ideias) – o “fio de raciocínio”.
 - Não-contradição (O que é dito em certo momento, o que é dito depois e o que coincide com a realidade).
 - Grau de informatividade.

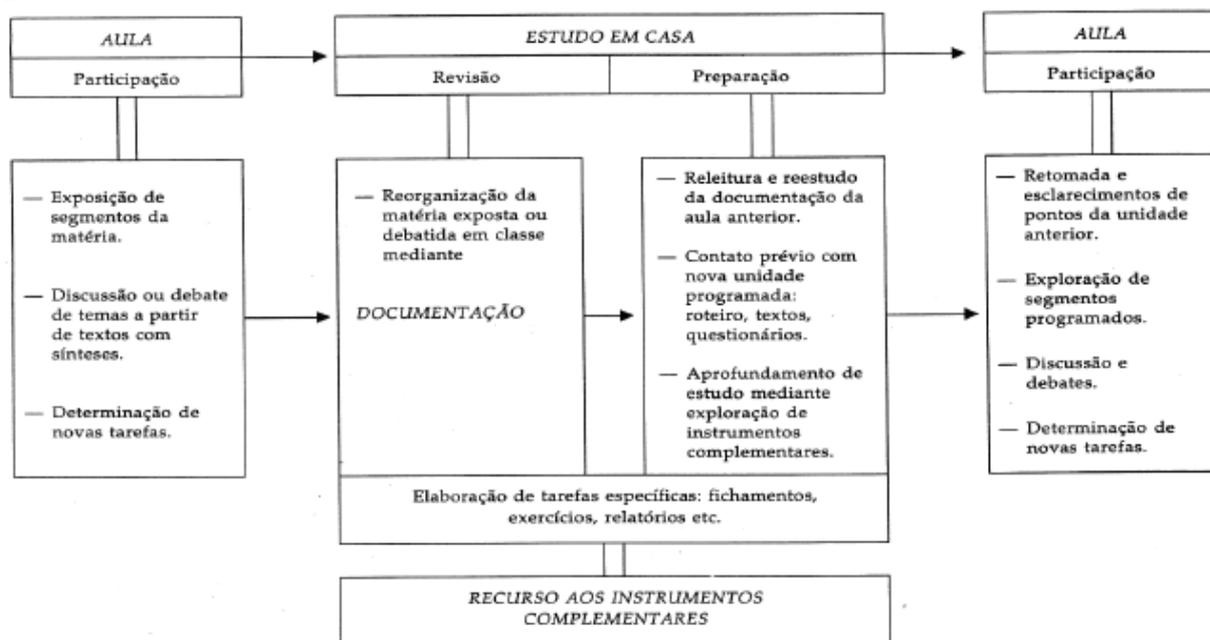
Etapa 4 – (Microestrutura da resposta)

- Escreva a resposta em linguagem verbal adequada ao conteúdo (concisa, eliminando as expressões supérfluas, adjetivos desnecessários, repetição e utilização adequada dos fatos linguísticos: pontuação, concordância nominal e verbal, acentuação, ortografia e terminologia específica da ciência em questão).
- Inicie sua resposta com frases completas. Evite períodos muito longos, pois eles favorecem à falta de clareza e à confusão de ideias.
- Cuidado para não cometer extrapolação. (Expressar sentimentos provocados por ideias, fatos, etc).
- Cuide da apresentação formal (legibilidade da letra, limpeza, margem).

ORIENTAÇÃO DE ESTUDO/FLUXOGRAMA DE ESTUDO



FLUXOGRAMA DA VIDA DE ESTUDO



AULA

— Participação

- Saber ouvir atentamente o que está sendo exposto.
- Aguardar o momento apropriado para interferências relacionadas ao conteúdo.
- Socializar as dúvidas quanto à matéria exposta, construindo assim para a socialização dos saberes.
- Participar ativamente das discussões promovidas em classe.
- Desenvolver as atividades propostas para elaboração em classe, direcionando sua capacidade produtiva para o processo de cognição.
- Selecionar aspectos relevantes relacionados às discussões e proceder anotações que revelem autonomia e criticidade.

ESTUDO EM CASA

— Revisão

— Retomar a matéria estudada em classe mediante:

- revisão de apontamentos;
- busca de informações complementares relacionadas ao assunto estudado, diversificando as fontes de consulta;
- elaborar as atividades específicas, atentando para os prazos agendados.
- fichamento da matéria em estudo, ampliando leque de informações a partir do produto das pesquisas individuais autônomas.

PREPARAÇÃO

- elencar dúvidas / questionamentos quanto ao assunto em estudo para posterior socialização em classe com vistas ao enriquecimento do processo de construção do conhecimento alicerçado em trocas interativas mediadas pelo professor.

AULA

- Realimentação do processo de estudo através da retomada e esclarecimento de dúvidas. (movimento em espiral).
- Acompanhamento e execução das atividades programadas.
- Participação proativa nas discussões e debates promovidos em sala de aula, contribuindo para o aprofundamento do estudo das questões pertinentes ao conteúdo em aplicação.
- Realização de novas atividades.
- Socialização e seleção de textos para a PALAVRA VIDA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livro didático adotado para 2008 – MANUTENÇÃO DO LIVRO ADOTADO

Português: Linguagens – Volume 2
Autores: William Roberto Cereja & Thereza Cochar Magalhães
Editora Atual, 6ª edição reformulada. 2008.

LEITURA ORIENTADA PARA O PROFESSOR:

BAKHITIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1953/79/92.

_____. **Os gêneros do discurso**. 1953/79/97.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1929/97.

BENJAMIN, Roberto - A África está em nós (História e cultura Afro Brasileira). Ed. Grafset.

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 1997.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 7. ed. Campinas, SP: Unicamp.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. **Resolução nº 03/98**. Brasília: DCMEM, 01 jun. 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/CNS/CEB, 1999.

_____. **Lei nº 9.394/96**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada na Câmara Federal em 17/12/86 e sancionada pelo Presidente da República em 20/12/96. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **PCN Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/Semtec, 2006.

_____. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2007**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 107 p.: il.

_____. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Chochar. **Literatura Brasileira: em diálogo com outras literaturas e outras linguagens**. São Paulo: Atual, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura e linguagem**. São Paulo: Quíron, 1980.

CUNHA JUNIOR, Henrique - Tear Africano - Contos Afro-descendentes - Ed. Selo Negro.

DOS SANTOS, Joel Rufino - Gosto de África - Histórias de lá e daqui. Global Editora.

FREITAS, M.T.A. **Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. Bakhtin e a Psicologia. In: FARACO, C.A. et alli. (org.). **Diálogos**. 1996.

HERNANDEZ, Leila Leite - A África na sala de aula - Visita à história contemporânea - Editora Selo Negro.

J. DAVIS, Darien - Afro-brasileiros hoje. Ed. Selo Negro.

KOCK, Ingedore. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da Análise do Discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

MARTINELLI, Marilu. **Conversando sobre educação em valores humanos**. São Paulo: Peirópolis, 1999.

_____. **Aulas de transformação: o programa de educação em valores humanos.** São Paulo: Peirópolis, 1996.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seus funcionamentos: as formas do discurso.** 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

_____. **Discurso e leitura.** 3. ed. Campinas: Cortez, 1996.

_____. **O que é discurso.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

ORLANDI, Eni Pulcinelli; LAJOLO, Marisa; IANNI, Otávio. **Sociedade e linguagem.** Campinas: UNICAMP, 1997.

PASOLIN, P. **Os jovens infelizes.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

SILVA BENTO, Maria Aparecida - **Cidadania em preto e branco - Discutindo as relações raciais.** Ed. Ática.

VALENTE, André (org.). **Aulas de Português: perspectivas inovadoras.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VERGER, Pierre - **Olhar a África e ver o Brasil - (Org. Raul Lody).** Companhia Editora Nacional.

VOESE, Ingo. **Análise do discurso e o ensino de Língua Portuguesa.** São Paulo: Cortez, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Interação entre aprendizado e desenvolvimento (1935).** In: COLE, M., SCRIBNER, S. et alli (orgs.). **A formação social da mente.** 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984. p. 89-103

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1934/96.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1930/35/98.

ZABALA, A. Os enfoques didáticos. In: COLL, E.; MARTÍN, T.; MAURI, M.; MIRAS, J.; ONRUBIA J. SOLÉ e ZABALLA, A. (eds.) **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1998.