



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANNELAY PENELUC DA ROCHA

**COMPETÊNCIAS *VERSUS* CONTEÚDOS:
UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS COMPETÊNCIAS AFERIDAS NA
MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM E OS CONTEÚDOS DISPOSTOS NA
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA AS DISCIPLINAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA E REDAÇÃO DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS
ESTADUAIS DE SALVADOR**

Salvador

2012

ANNELAY PENELUC DA ROCHA

COMPETÊNCIAS *VERSUS* CONTEÚDOS:

**UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS COMPETÊNCIAS AFERIDAS NA
MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM E OS CONTEÚDOS DISPOSTOS NA
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA AS DISCIPLINAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA E REDAÇÃO DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS
ESTADUAIS DE SALVADOR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Linha de Pesquisa: Política e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório.

Salvador

2012

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Rocha, Annelay Peneluc da.

Competências *versus* conteúdos [recurso eletrônico] : um estudo comparativo entre as competências aferidas na matriz de referência do ENEM e os conteúdos dispostos na organização curricular para as disciplinas de língua portuguesa e redação do 3º ano do ensino médio em escolas estaduais de Salvador / Annelay Peneluc da Rocha. - 2012.

1 CD-ROM : il. ; 4 3/4 pol.

Orientador: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

1. Ensino médio - Currículos. 2. Língua portuguesa – Currículos. 3. Educação baseada na competência. 4. Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil). I. Tenório, Robinson Moreira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 373.19 - 23. ed.

ANNELAY PENELUC DA ROCHA

COMPETÊNCIAS *VERSUS* CONTEÚDOS:

**UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS COMPETÊNCIAS AFERIDAS NA
MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM E OS CONTEÚDOS DISPOSTOS NA
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA AS DISCIPLINAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA E REDAÇÃO DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS
ESTADUAIS DE SALVADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em ___ de _____ de 2012.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório – Orientador
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof. Dr. Uaçai de Magalhães Lopes
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Prof^ª. Dr^ª. Cristina Maria D'Ávila Teixeira
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Prof^ª. Dr^ª. Rosineide Pereira Mubarack Garcia
Universidade Federal do Recôncavo Baiano – UFRB

A

Irimária Peneluc, mãe presente e dedicada, que jamais permitiu que eu esmorecesse.

César Mazzoni, companheiro de todas as horas, admirador incondicional.

João e Téo, filhos amados, luzes da minha vida, razões do meu viver.

AGRADECIMENTOS

À Irimária Peneluc, mãe amada e especial, por me dar os melhores conselhos, por me fazer perseverar sempre, por sua presença veemente e constante em minha vida, por ser a melhor mãe do mundo.

A César, marido das horas boas e das horas ruins, companheiro que acreditou na minha capacidade, incentivando-me a seguir em frente, sempre.

Aos meus filhos, que mesmo sem compreender a ausência ou o nervosismo da mãe, continuaram me amando como eu precisava e sem saber que essa construção que eu fiz por mim, também foi feita por causa deles.

Ao meu orientador, por ter me aceitado de maneira plena e carinhosa, orientando-me os passos e acolhendo-me todas as vezes que foram necessárias; por ter proporcionado meu crescimento pessoal e intelectual, abrindo meus horizontes para novas perspectivas; por ser compreensivo e amoroso.

Aos professores membros da Banca Examinadora que aceitaram carinhosamente o meu convite e que foram sempre muito delicados para comigo.

À secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – e suas funcionárias pela disponibilidade e pela ajuda nas horas necessárias.

A Marcos Vieira, colega de Pós-Graduação, que se transformou em um grande amigo, presente sempre que preciso, por telefone, por torpedo, por e-mail e pessoalmente. Amigo que ajudou a me construir como mestranda, alguém que jamais irei esquecer.

A Ana Oliver, Andreia Cardoso e Samantha Nunes, pelo apoio no início, no meio e no fim de todo o processo de construção de minha Dissertação de Mestrado, por todos os encontros, telefonemas e dúvidas fora de hora, o meu muito obrigada.

Agradeço a todos os meus amigos verdadeiros e alguns dos meus familiares que, independentemente dos laços de sangue, posso chamar de “Amigos de fé, Irmãos camaradas”, que sempre me apoiaram, incentivaram e acreditaram na minha força e na minha capacidade de superação.

Aos colegas das disciplinas ministradas na Pós-Graduação, aqueles que se tornaram mais íntimos, como Lanara Souza e Júlio Bispo Santos Júnior e outros, minha profunda gratidão pela oportunidade de construirmos juntos saberes até então desconhecidos por mim.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Avaliação “Política e Gestão da Educação”, pelas parcerias, pelas conversas descontraídas, pelas conversas mais sérias, pelos encontros informais, pelo convívio e pelo aprendizado que cada um, a seu modo, pôde me transmitir.

E por fim, agradeço a Deus todas as bênçãos concedidas ao longo da minha vida, proporcionando-me estar ao lado das pessoas certas, nos momentos certos e nos lugares certos. Agradeço as oportunidades de crescimento e desenvolvimento pessoal e os seres de Luz colocados ao meu lado para guiar-me no caminho da retidão.

Sou grata por ser Abençoada!

“O ignorante afirma, o sábio duvida, o sensato reflete”.

Aristóteles

RESUMO

ROCHA, Annelay Peneluc da Rocha. *Competências Versus Conteúdos: Um Estudo Comparativo Entre as Competências Aferidas na Matriz de Referência do ENEM e os Conteúdos Dispostos na Organização Curricular para as Disciplinas de Língua Portuguesa e Redação do 3º Ano do Ensino Médio em Escolas Estaduais de Salvador*. 2012. 150 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Orientador: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório.

Os documentos oficiais que regem o ensino do Ensino Médio no Brasil compreendem as competências enquanto princípio de organização curricular, por essa razão, encontram-se nesses mesmos documentos orientações que sugerem a disposição dos conhecimentos de maneira a considerá-los como uma rede de (re)significações na qual se contemplam as atividades sociointerativas, a contextualização, a interdisciplinaridade e a autonomia como faculdades inerentes a esse novo contexto que se impõe, no momento atual, à realidade do ensino na Educação Básica e principalmente no Ensino Médio brasileiro. Nessa perspectiva, o professor não é visto como um mero transmissor de conteúdos estáticos, e sim, como um mediador que busca promover, dentro do contexto escolar, práticas libertadoras de autoconhecimento, de criticidade, de promoção de inter-relações pessoais e sociais, uma organização sistemática do conhecimento a ser organizado de acordo com as faixas etárias e da inclusão do seu aluno no universo letrado, que exige as competências de compreensão, interpretação, análise, e discussão, que são partes constituintes das competências leitora e escritora. A partir do enfoque colocado, esse estudo tem como objetivo investigar a relação entre as competências aferidas na matriz de referência do ENEM para as provas de Língua Portuguesa e Redação e a Organização Curricular do 3º ano do Ensino Médio das Escolas Estaduais selecionadas em Salvador. Para tanto, foi realizada uma pesquisa predominantemente qualitativa, de cunho descritivo em duas escolas de Salvador, na qual se utilizou o método do estudo de caso. A fim de compreender e analisar os resultados encontrados, utilizaram-se duas técnicas de pesquisa. A análise documental analisou dois documentos oficiais, um da esfera federal – as Competências da Matriz de Referência do Enem para a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - e outro da esfera estadual - os Planos de curso das disciplinas de Língua portuguesa e Redação e a Entrevista Semiestruturada para coletar e analisar as respostas dos professores das referidas disciplinas. Através da pesquisa, ficou constatado que, além de não haver relação entre as competências da Matriz de Referência do Enem e a elaboração dos planos de curso para as disciplinas que lecionam, os professores não se reportam a nenhum dos documentos oficiais que regem e contemplam as competências para o Ensino Médio e que sua maior fonte de dados é o livro didático e os planos de curso de anos anteriores.

Palavras-chaves: Competências, Organização Curricular, Ensino Médio.

ABSTRACT

ROCHA, Annelay Peneluc da Rocha. Capabilities Versus Content: A Comparative Study Between capabilities measured in ENEM Reference Matrix and the Contents Arranged in Curricular Organization for the Subjects of Portuguese Language and Writing in 3rd year of High School in state schools of Salvador. 2012. 150 p. Thesis (Master) - Faculty of Education, Federal University of Bahia. Advisor: Dr. Robinson Moreira Tenorio.

The official documents that governing High School teaching in Brazil understand capabilities as a principle of curricular organization, this is why, in these documents we found guidelines suggesting the knowledge disposition can be considered as a network of (re)significations where we can see social and interactive activities include contextualizing, interdisciplinarity and autonomy as inherent abilities in this new context that nowadays impose themselves to reality of teaching in basic education and mainly in Brazilian High School. In that sense, teacher is not seen as a mere static information transmitter, but as a mediator who seeks to promote, within the school context, liberating practices of self-knowledge, criticality, promotion of inter-personal and social relationships, a systematic organization of the knowledge to be organized according to age groups and the inclusion of its students in the literate universe, which requires the capabilities of comprehension, interpretation, analysis, and discussion that are parts of reading and writing capabilities. From this focus, this study aims to investigate the relationship between the measured capabilities in the ENEM reference matrix for the Portuguese and Writing exams and Curricular Organization on 3rd year of high school in State Schools selected in Salvador. For this, we conducted a survey predominantly qualitative and descriptive in two schools of Salvador, in which we used the case study method. In order to understand and analyze the found results we used two research techniques. The documentary analysis analysed two official documents, one from federal level – Capabilities of Enem Reference Matrix for Languages, Codes and their Technologies - and the other one from the state level - the plans of the disciplines of Portuguese Language and Writing and Semi-structured interview to collect and analyze the answers of teachers of these subjects. Through this research it was determined that besides there is no relationship between the capabilities of the Enem Reference Matrix and preparation of plans for the disciplines they teach, teachers do not report to any of the official documents governing the capabilities to High School and that their biggest source of data is the textbook and course plans from previous years.

Key-words: Capabilities, Curricular Organization, High School.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

MEC	Ministério da Educação e Cultura
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
EM	Ensino Médio
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, as Ciências e a Cultura
CONEB	Conferência Nacional da Educação Básica
CAAEM	Coordenadoria de Acompanhamento e Avaliação do Ensino Médio
SEC – BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
EDUCACENSO	Sistema Eletrônico de Coleta de Dados
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
CEB	Câmara de Educação Básica
CEB	Coordenação da Educação Básica
MR	Matriz de Referência
SEB	Secretaria da Educação Básica

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz Metodológica.	76
Quadro 2 – Escola A: análise documental da disciplina de Língua Portuguesa.....	86
Quadro 3 – Escola A: Análise Documental da Disciplina de Redação.	89
Quadro 4 – Escola B: Análise Documental da Disciplina de Língua Portuguesa.	92
Quadro 5 – Escola B: Análise Documental da Disciplina de Redação.	95
Quadro 6 – Escola A: aspectos demográficos.	98
Quadro 7 – Escola B: aspectos demográficos.	106

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	JUSTIFICATIVA.....	14
1.2	PROBLEMA DE PESQUISA.....	16
1.2	OBJETIVOS.....	16
1.3	ESTRUTURA DO TRABALHO.....	17
2	A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA.....	22
2.1	AUTONOMIA E COMPETÊNCIA.....	26
2.2	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: SÃO OS MESMOS CONSTRUTOS?.....	29
3	ENSINO MÉDIO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	35
3.1	ENSINO MÉDIO: DA IMPLEMENTAÇÃO AO MOMENTO ATUAL.....	35
3.2	A Reforma Curricular do Ensino Médio.....	40
4	POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO.....	47
4.1	SISTEMAS DE AVALIAÇÃO.....	48
4.2	AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL.....	52
5	O ENEM.....	55
5.1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	56
5.2	MATRIZ DE REFERÊNCIA DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO.....	61
6	METODOLOGIA.....	67
6.1	CONTEXTO DA PESQUISA.....	68
6.2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	70
6.3	AMOSTRA DA PESQUISA.....	74
6.4	TÉCNICAS DE PESQUISA.....	74
7	COLETA DE DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	78
7.1	CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS A E B.....	81
7.2	ANÁLISE DOCUMENTAL.....	84
7.2.1	Escola A: disciplinas de Língua Portuguesa e Redação.....	85
7.2.2	Escola B: disciplinas de Língua Portuguesa e Redação.....	91
7.3	ENTREVISTAS.....	97
7.3.1	Escola A: aspectos demográficos.....	98
7.3.2	Análise das respostas dos professores da Escola A.....	99
7.3.3	Escola B: aspectos demográficos.....	106
7.3.4	Análise das respostas dos professores da Escola B.....	107
7.4	COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS ENCONTRADOS ATRAVÉS DA ANÁLISE DOCUMENTAL E ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES DAS ESCOLAS A E B.....	114

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICES	137
ANEXOS	143

1 INTRODUÇÃO

A humanidade tem presenciado importantes transformações nessa transição do século XX para o século XXI. As transformações econômicas, políticas e sociais são reais e determinantes como a globalização e o advento da sociedade do conhecimento, por exemplo. O conhecimento, a cultura e a educação se configuram como elementos de grande importância dentro da atual conjuntura. Políticas Públicas voltadas para a educação têm sido discutidas, (re)pensadas, (re)formuladas e ampliadas, com o intuito de melhorar os índices educacionais no Brasil, buscando garantir maior qualidade na educação.

Apenas o acesso à escola não é o bastante para garantir a qualidade que tanto se deseja. Dentro da discussão sobre Políticas Públicas, seria adequado reformular as políticas de assistência à formação de professores comprometidos com a pluralidade, com a diversidade cultural, que proporcionem aos seus alunos um pensar crítico e uma ação participativa dentro do processo de ensino-aprendizagem, além de ações que promovam a capacidade desses sujeitos - alunos e professores - de se verem como parte do processo.

Há, no Brasil, 52.580.452 estudantes na Educação Básica, que compreende a Educação Infantil (creche e pré-escola), o Ensino Fundamental (1º a 9º ano ou 1ª a 8ª série), o Ensino Médio, a Educação Profissional, a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos (nas etapas Ensino Fundamental e Ensino Médio). Os dados foram apurados pelo Censo Escolar da Educação Básica (2009) que, anualmente, coleta dados de todas as escolas brasileiras e traça, com isso, um retrato da realidade educacional brasileira.

Há um total de 197.468 escolas. O Censo Escolar da Educação Básica começou a passar por transformações em 2007, quando foi implantado o Educacenso, sistema eletrônico de coleta de dados. Com o novo sistema, a informação foi individualizada – já que as escolas têm que preencher um cadastro para cada aluno, professor, turma e um geral para a escola. O grau de detalhamento permite a elaboração de políticas eficientes de médio e longo prazo com o objetivo de otimizar o sistema educacional.

Os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP -, autarquia responsável pelas estatísticas educacionais, se referem aos números de matrículas e infraestrutura. Os dados estão detalhados por unidade da federação, categoria administrativa, localização geográfica e etapa de ensino. Em termos de matrícula global, o que se percebe, com relação ao ano anterior, é uma ligeira queda de 1,2% com relação ao censo anterior, confirmando a estabilidade já apresentada há alguns anos.

Segundo Gatti (2008), o estado federativo brasileiro é heterogêneo, e as responsabilidades relativas à educação devem ser distribuídas entre os três poderes - União, Estados e Municípios – sem necessariamente significar disputa ou fragmentação entre os poderes, pois o objetivo maior da nação deve ser o de diminuir as desigualdades sociais e elevar os índices educacionais brasileiros, superando disputas político-partidárias e garantindo ao indivíduo o direito inalienável à educação.

Na Educação Infantil, houve ligeiro aumento, de 0,6% - puxado pelo grande aumento no número de matrículas educacionais em creches, que foi de 8,3%. Já a pré-escola apresentou queda de dois pontos percentuais, resultado do aumento das escolas que aderiram à Educação Fundamental de nove anos. Essa etapa, por sua vez, apresentou os mesmos índices percentuais de redução de matrículas com relação a 2008: 1,2%, índice que cai para 0,3% no que se refere ao Ensino Médio.

Os dados apresentados referentes às unidades escolares, número de matrículas, infraestrutura, localização geográfica, etapa de ensino, questionários aplicados a todos os indivíduos envolvidos com a proposta educativa são de extrema relevância para a compreensão da realidade escolar brasileira e de fundamental importância para a elaboração de ações e políticas públicas que efetivamente contribuam para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e para melhorias de outras ordens já citadas aqui como infraestrutura, por exemplo.

Percebe-se que muitos são os fatores que influenciam o aprendizado e a aquisição das competências necessárias ao aprender dos alunos. Soares (2008) apresenta, por exemplo, quatro grandes estruturas escolares como fatores que travam o aprendizado dos alunos: a gestão dos processos escolares; os recursos físicos, pedagógicos e humanos, notadamente os professores; o projeto pedagógico; e a organização do ensino efetivada no âmbito da sala de aula. Melhorar o desempenho dos alunos implica modificar todos ou alguns desses quatro macrofatores.

A função privilegiada da escola e pela qual ela se legitima socialmente é o aprendizado de seus alunos, que só se efetiva através do processo de ensino-aprendizagem. O projeto pedagógico consiste na explicitação na rotina da escola do quê e como ensinar. Sem absoluta clareza nesses aspectos e cuidado rotineiro na sua implementação, é difícil que o aprendizado ocorra. Paradoxalmente, de maneira geral, as escolas não têm projeto pedagógico. (SOARES, 2008, p. 40).

1.1 JUSTIFICATIVA

De fato, esses quatro macrofatores apontados por Soares (2008) interferem na qualidade do ensino ofertado e estão fortemente ligados a essa pesquisa de estudo comparativo realizada nos dois campos empíricos selecionados: as escolas “A” e “B”. Por compreender a importância desses macrofatores no desempenho dos alunos e na qualidade do ensino ofertado pelos professores dessas escolas, propôs-se uma pesquisa pautada na relação entre o Conhecimento (conteúdos programáticos) e as Competências exigidas para que o sistema escolar corresponda a um ensino que oriente suas finalidades em direção à formação integral das pessoas (ZABALA & ARNAU, 2010, p. 24). Pretende-se, ao longo dos capítulos posteriormente apresentados, identificar, analisar e compreender se um desses macrofatores, alguns deles ou todos eles interferem nessa relação.

A organização atual do ensino realizado no EM está intimamente ligada a esses dois construtos - *Competências e Conteúdos* – compreendendo “Conteúdos” aqui, no contexto dessa Dissertação de Mestrado, como “Conhecimentos”, construtos esses que impregnam os atuais documentos relacionados à última etapa da Educação Básica no Brasil: o Ensino Médio. Esses documentos estão citados no capítulo 7 sobre Coleta de Dados e Análise de Resultados.

Propôs-se no final da pesquisa discutir, com base nos resultados das análises, os elementos convergentes e divergentes encontrados e sua importância para a compreensão das Competências da Matriz de Referência do ENEM e sua relação com a proposta Curricular das escolas selecionadas.

O intento foi o de promover reflexões acerca dos resultados obtidos para ajudar, quem sabe após a Dissertação pronta, os professores de Língua Portuguesa e Redação, contemplados na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, das escolas selecionadas, a entender e organizar os conceitos que devem, por resoluções federais, estruturar suas propostas curriculares na intenção de fazê-los compreender a importância da MR do ENEM para a construção dos seus Planos de Curso e sua prática pedagógica.

A presente pesquisa se justifica por apresentar à sociedade e aos envolvidos com a educação do Ensino Médio uma análise daquilo que vem sendo proposto nas disciplinas de Língua Portuguesa e Redação para o 3º ano e se o proposto tem uma relação direta com os pressupostos referendados na Matriz de Referência para o Exame Nacional do Ensino Médio e os documentos oficiais que legalizam os pressupostos dessa Matriz para todas as escolas de Ensino Médio do território brasileiro.

Para encaminhar um ensino compatível com as novas pretensões educativas e ampliar as orientações contidas nos PCNs para o Ensino Médio, o volume dedicado à Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias procura: trazer elementos de utilidade para o professor de cada disciplina, na definição de conceitos estruturantes, conteúdos e na adoção de opções metodológicas; explicitar algumas formas de articulação das disciplinas para organizar, conduzir e avaliar o aprendizado; apontar direções e alternativas para a formação continuada dos professores do ensino médio, no sentido de garantir-lhes permanente instrumentação e aperfeiçoamento para o trabalho que deles se espera (MEC/PCNEM, 2000; MEC/SEB, 2006; PCN/LDB, 2010).

Nessa perspectiva, nasceu o desejo de tentar compreender esse novo contexto que se impõe à realidade do Ensino Médio brasileiro atual: as reformulações curriculares e a Matriz de Referência para o ENEM proposta pelo governo federal através do MEC/INEP (2009). Essa (nova) realidade que exige dos sujeitos aprendentes do EM um desempenho cognitivo compatível para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania, pelo menos ao que consta na maior parte dos documentos legais que tratam sobre o Ensino Médio no Brasil.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Compreender os entraves que dificultam a relação de ensino-aprendizagem ocorrida nas escolas estaduais de Salvador, especificamente no 3º ano do Ensino Médio, pode ajudar a promover debates que possibilitem mudanças efetivas no cenário da educação estadual ofertada.

Desvelar, com o apoio teórico e os instrumentos de pesquisa selecionados para esse estudo de caso, os obstáculos que dificultam o diálogo entre os documentos legais do Ministério da Educação e a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, pode vir a esclarecer importantes empecilhos que travam a compreensão necessária por parte dos professores do que vem a ser *Competências* e sua relação com o *conhecimento*, resultando dessa forma em um ensino desvinculado do que propõem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (MEC/SEB, 2006) e os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (MEC/PCNEM, 2000).

Não existem mudanças nos conteúdos e o que se propõem é uma aprendizagem desses conteúdos a partir de sua vertente funcional. Interessa que o aluno saiba utilizar os conhecimentos das matérias convencionais em contextos variados. Não é suficiente saber morfossintaxe ou uma lei da física ou um conceito matemático ou histórico, o que realmente interessa é a capacidade de aplicar o conhecimento à resolução de situações ou problemas reais. Nesse nível, as mudanças que as competências representam são profundas, pois, apesar de aparente permanência dos mesmos conteúdos, a estrutura organizacional da escola, a gestão dos horários e a formação dos professores não estão pensadas nem preparadas para um ensino que, como veremos, exige um tempo maior e uma dinâmica de aula muito distanciada do modelo tradicional de caráter transmissivo (ZABALA & ARNAU, 2010, p. 24).

Diante do exposto, faz-se necessário esclarecer o que vem a ser o problema dessa pesquisa, que é saber Qual a relação entre as competências aferidas na matriz de referência do ENEM para as provas de Língua Portuguesa e Redação e a Organização Curricular do 3º ano do Ensino Médio das Escolas Estaduais selecionadas em Salvador?

1.2 OBJETIVOS

Constitui-se como objetivo geral dessa pesquisa: **Identificar e Analisar a relação entre as Competências da Matriz de Referência do ENEM e a Organização Curricular das disciplinas de Língua Portuguesa e Redação do 3º ano do Ensino Médio nas Escolas Estaduais selecionadas em Salvador.**

Para alcançar tal objetivo, foram planejados três objetivos específicos com a intenção de facilitar a obtenção dessa identificação e análise. Os objetivos específicos são: **Identificar**

as Competências propostas na Matriz de Referência para o ENEM, no que concerne às provas de Língua Portuguesa e Redação; Verificar a Organização Curricular das Escolas quanto às disciplinas de Língua Portuguesa e Redação; Comparar as Competências verificadas na Matriz de Referência do ENEM, para as provas de Língua Portuguesa e Redação, com os conteúdos dispostos na Organização Curricular das Escolas selecionadas.

Para atingir os três objetivos específicos planejados para a realização dessa pesquisa, utilizou-se da Análise Documental para garantir os resultados desejados no objetivo específico 1 (**Identificar as Competências propostas na Matriz de Referência para o ENEM 2009, no que concerne às provas de Língua Portuguesa e Redação**) e no objetivo específico 2 (**Verificar a Organização Curricular das Escolas quanto às disciplinas de Língua Portuguesa e Redação**).

Para atingir o objetivo específico 3 (**Comparar as Competências verificadas na Matriz de Referência do ENEM, para as provas de Língua Portuguesa e Redação, com os conteúdos dispostos na Organização Curricular das Escolas selecionadas**), utilizou-se dos resultados encontrados através da Análise Documental da Matriz de Referência para o ENEM e dos Planos de Curso (Organização Curricular) das escolas “A” e “B”, mas também dos resultados encontrados através das Entrevistas realizadas com os professores de Língua portuguesa e Redação do 3º ano do EM das escolas “A” e “B”.

1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO

Conscientes das mazelas sociais, culturais e econômicas que acometem a maioria dos sujeitos das escolas públicas brasileiras, sabe-se que outros elementos contribuem para tal quadro, entretanto, não se propõe nesse texto uma discussão sobre tais mazelas, nem uma discussão sobre os fatores, extra e intraescolares (FRANCO; GATTI; SOARES, 2008), que ajudam a manter as condições desfavoráveis à aprendizagem e ao desempenho desses sujeitos. Segundo Soares (2008), ainda não há consenso sobre as transformações necessárias nos sistemas e nos ordenamentos legais que regem a educação brasileira para a mudança deste quadro.

Segundo Gatti (2008), é preciso discutir de que forma se pode melhorar a qualidade na educação, o desempenho escolar e as condições de ensino para a construção de uma escola

que realmente ofereça condições para que o sujeito se torne um cidadão ativo dentro da sociedade. Para a autora, muitos são os fatores a serem considerados ao se traçar políticas e ao se implementar ações que visem à melhoria da escola e ao encaminhamento bem-sucedido dos sujeitos em direção à conquista de aprendizagens significativas essenciais à vida cidadã.

Quando se analisam aspectos ligados à educação básica no Brasil, à sua qualidade, estamos tratando de aproximadamente 60 milhões de crianças e jovens matriculados em algum nível dessa educação, a grande maioria em escolas estaduais ou municipais. Num país de sistema federativo de governo, com três instâncias de decisões autônomas – União, estados e municípios -, heterogêneo ao extremo em suas condições sociais e culturais, esse número pode nos dar uma idéia do volume de diferenciais a considerar quando se pensa mudar as condições das escolas na direção de uma qualidade mais adequada às exigências do mundo contemporâneo. (GATTI, 2008, p. 07).

Ainda há muito por fazer quando se fala de equidade e qualidade. As oportunidades não são as mesmas e ainda não são oferecidas pelas políticas, ações públicas e sistemas educacionais do território brasileiro, ações concretas no que concerne à melhoria do ensino, do currículo, contextualização dos conteúdos, estímulo à formação de professores, motivação dos alunos, desenvolvimento das capacidades relativas à faixa etária e à aquisição de competências essenciais para o bom desempenho do sujeito enquanto aluno e cidadão.

Basta lembrar que ainda temos uma taxa de analfabetismo em torno de 11% entre as pessoas de 15 anos ou mais, a segunda maior do continente; mais, essa taxa varia entre 6% nas áreas urbanas das Regiões Sudeste e Sul e 38% no Nordeste rural; que também a educação infantil e o ensino médio estão bem longe de atender a demanda; o fluxo escolar de quem entrou na escola melhorou, mas as reprovações determinam distorções ainda grandes na relação idade/série; e as avaliações de desempenho sinalizam o pouco proveito do tempo escolar para aprendizagens significativas. Esses indicadores mostram que são necessárias iniciativas urgentes, bem delineadas e dirigidas, para que os sistemas e suas escolas tenham condições de superar essa situação, tendo-se por meta uma escolarização bem sucedida. (GATTI, 2008, p. 08)

Procurou-se, na presente dissertação, intitulada **“COMPETÊNCIAS VERSUS CONTEÚDOS: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS COMPETÊNCIAS AFERIDAS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM E OS CONTEÚDOS DISPOSTOS NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA AS DISCIPLINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E REDAÇÃO DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS ESTADUAIS DE SALVADOR”**, discutir sobre dois construtos de valiosa importância para o Ensino Médio hoje em discussão no Brasil, *as Competências e os Conteúdos*, (referenciados em documentos, artigos e livros de renomados autores, relacionando “Conteúdos” com reformas curriculares) para a autora, esses “Conteúdos” são compreendidos

como *Conhecimentos* posto que os conhecimentos envolvem habilidades, valores e autonomia que ajudam na construção das competências.

Na Introdução aqui apresentada, houve uma breve discussão sobre as dificuldades encontradas no ensino ofertado pelas escolas públicas brasileiras e o prenúncio do que pode vir a ser feito, através de Políticas Públicas, com o objetivo de melhorar a qualidade deste ensino com eficácia. Ainda na introdução, foi apresentada a Temática da presente Dissertação de mestrado, seu problema de pesquisa e seus objetivos geral e específicos.

Para os autores e documentos citados nessa dissertação, o conhecimento é entendido como fruto de uma construção coletiva, em um ambiente de rede, no contexto de uma aprendizagem colaborativa e por projetos desafiadores. Por entendermos a necessidade de uma construção coletiva, o retrato da educação brasileira precisa se modificar para contemplar aprendizagens significativas e reestruturar a sociedade do conhecimento pautada nessas dimensões.

Nessa reestruturação, percebe-se o esforço de um grande número de atores educacionais (professores, gestores, pesquisadores) em contribuir para a construção de uma escola transformadora, promotora do desenvolvimento humano e comprometida com a eficácia e a equidade que tanto se deseja para a escola brasileira (SOARES, 2005).

À luz de concepções teóricas que possam fundamentar a temática dessa investigação, o estudo apoiou-se em textos e pesquisas sobre Competências, Ensino Médio, Organização Curricular, Políticas Públicas, Sistemas de Avaliação, a Matriz de Referência para o ENEM e sua Fundamentação Teórico-Methodológica, Metodologia, Coleta de Dados e Análise de Resultados e Considerações Finais.

No capítulo 2, discutiu-se sobre a noção de Competências dentro da perspectiva educacional, levando-se em consideração o conceito de Competências adotado pelos documentos oficiais que dão suporte ao Ensino Médio no Brasil (Lei 9.394: Artº 21, do Cap. I, Título V, 1996; MEC/INEP, 1999; MEC/PCNEM, 2000; MEC/PCNEM, 2010; INEP/ENEM, 2000; MEC/SEB, 2006; MEC/SEB, 2009), e autores de renome como MACEDO (2005), MACHADO (2005; 2009), PERRENOUD (1999; 2000; 2002), KUENZER (2007), RAMOS (2006), RIOS (2006), REY (2002) e ZABALA (2010).

Ainda no segundo capítulo, debateu-se sobre conceitos como Interdisciplinaridade, Contextuação e Autonomia para ajudar o leitor na compreensão da importância dos tópicos acima abordados, fez-se necessário, como discussão complementar entre autonomia e competências e habilidades, se são os mesmos construtos e como se relacionam com o conhecimento. Consideraram-se esses elementos como essenciais para o sucesso do

aluno enquanto aprendiz e enquanto sujeito consciente e crítico, competente para a vida escolar, social e para o trabalho.

No capítulo 3, falou-se sobre o Ensino Médio desde a sua implementação até o momento atual e as reformas curriculares que o Ensino Médio vem passando sempre em busca de estratégias e ferramentas, que ajudem na melhoria do processo de ensino-aprendizagem e na construção e internalização de saberes diversos como o saber ser, o saber fazer e, especialmente, o saber pensar, que implica, entre outras dimensões, o compreender, o querer, o imaginar e o sentir (VIANNA, 2005, p.27).

No quarto capítulo, a autora apresentou uma discussão sobre Políticas Públicas de Avaliação, os Sistemas de Avaliação hoje existentes no Brasil, suas datas de fundação e seus objetivos conjuntamente com a importância da Avaliação em Larga Escala, enquanto Política Pública de mapeamento das questões de ensino-aprendizagem para futuras implementações de outras tantas Políticas que sejam voltadas para o avanço na qualidade do ensino ofertado, principalmente na última etapa da Educação Básica: o Ensino Médio.

No capítulo 5, apresentou-se para os leitores o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM –, sua constituição, sua estrutura, seus objetivos, sua Fundamentação Teórico-Metodológica e sua Matriz de Referência para a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias completa, mesmo a autora só trabalhando na presente Dissertação com as Disciplinas de Língua Portuguesa e Redação.

O capítulo 6 apresenta a Metodologia do trabalho desenvolvido e a importância e a validade da pesquisa científica. Esse capítulo foi estruturado de maneira a conceber o contexto da pesquisa, a seleção dos campos empíricos, a opção por realizar o estudo com o foco nas competências das disciplinas de Língua Portuguesa e Redação pela importância dessas disciplinas enquanto instrumentos de comunicação. O percurso metodológico percorrido pela autora, através de importantes etapas que ajudaram a responder seu problema de pesquisa, a relevância do estudo e da pesquisa comparativa, a amostra da pesquisa e finalmente as técnicas de pesquisa utilizadas pela autora: a análise documental e a entrevista.

No capítulo 7, a coleta de dados foi apresentada através de quadros com a intenção de facilitar a interpretação do leitor sobre o tema discutido. Cada quadro está constituído de colunas categóricas bastante compreensíveis dentro do contexto. Buscou-se descobrir se há relação entre os Conteúdos/Conhecimentos dispostos nos Planos de Curso das Escolas selecionadas, suas Competências (aquelas que o professor planeja ou não para os seus alunos) e as Competências aferidas na Matriz de Referência do ENEM para a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, especificamente as Disciplinas de Língua Portuguesa e Redação.

Ainda no capítulo 7, após a apresentação desses quadros analíticos, a autora faz uma análise documental dos dados ali contidos, elencando os tópicos relevantes, os tópicos irrelevantes e aqueles que não conseguiram passar nenhuma mensagem ou não conseguiram ser interpretados pela autora. Curriculares e das Entrevistas com os professores - se há consonância entre o que está posto na esfera Federal e o que de fato ocorre na esfera Estadual e se tal consonância se apresenta como relevante no desempenho dos professores em sala e no desempenho dos alunos nas respectivas disciplinas.

Por fim, no capítulo 8, são apresentadas aos leitores as considerações finais de toda a pesquisa realizada, retomando a temática, o problema de pesquisa, o objetivo geral e os específicos, a análise documental, as entrevistas, uma síntese das análises das respostas dos professores e uma síntese da comparação entre os aspectos convergentes e divergentes dos sujeitos dos campos empíricos selecionados. Ainda nas considerações finais, pretendeu-se dialogar com os autores que fundamentaram o referencial teórico da presente pesquisa, com o objetivo de gerar informações que possam possibilitar discussões e/ou melhorias nas escolas pesquisadas.

Ao final da pesquisa, buscou-se colaborar com a discussão apresentada a partir dos referenciais teóricos dispostos no texto e dos resultados encontrados através das análises de dados e entrevistas realizadas nessa pesquisa, com o intuito de provocar inquietações sobre aquilo que está posto no documento nacional do INEP – a Matriz de Referência do ENEM para a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - para todas as escolas de Ensino Médio do Brasil e o que de fato ocorre nas escolas, além de discutir se essa Matriz se adequa às especificidades do Estado da Bahia, respeitando a diversidade cultural e a individualidade dos sujeitos, e se são referendadas na Organização Curricular (chamada pelas escolas de Plano de Curso) dessas escolas.

Ao término das apresentações dos capítulos que constituem essa pesquisa, vêm as *Referências, Anexos e Apêndices*. Nas *Referências*, constam todos os documentos utilizados para a realização dessa pesquisa, assim como textos e livros de autores que fundamentaram o referencial teórico da mesma. Em *Anexos*, encontra-se o termo de livre consentimento produzido para conhecimento e assinatura dos professores selecionados para a entrevista e a matriz de Referência para o ENEM da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, completa. Nos *Apêndices*, encontra-se o roteiro de análise documental e o roteiro de entrevista.

2 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA

O presente capítulo visa a esclarecer a noção de Competências a partir do desenvolvimento cognitivo no qual se baseiam os principais documentos que estruturam o Ensino Médio no Brasil, a saber: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB -, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs -, a Reforma do Ensino Médio – MEC/SEB, INEP/ENEM (2005; 2009), bem como os textos que sustentam sua organização curricular em Áreas do Conhecimento, e, ainda, as Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB.

Para dirimir as distâncias entre os seus extratos sociais, essa desigualdade presente na sociedade, é preciso melhorar os indicadores educacionais. Atendo-se, no que concerne a sua finalidade, que é a de possibilitar que seus alunos sejam competentes leitores e escritores e solucionem problemas do dia a dia, amarrando seu pensamento lógico com o seu contexto, já seria um bom começo se as escolas conseguissem que seus sujeitos aprendizes dominassem as competências necessárias para o exercício da cidadania (MACEDO, 2005).

A pluralidade deve ser uma tônica dentro da escola, um requisito essencial para a consolidação de uma sociedade baseada na cultura democrática. O que é inaceitável para o País é continuar convivendo com uma imensa quantidade de escolas que oferecem aos seus estudantes um ensino de má qualidade. É preciso ressaltar que os indicadores de baixo desempenho dos nossos estudantes em Leitura e Matemática não são apenas importantes – são imprescindíveis e não triviais. Sugerem que se abandonou em larga medida, no Brasil, a principal tarefa da escola, que é a de ensinar. Esse abandono, sim, torna a escola mera reprodutora das mazelas nacionais (ARAÚJO e LÚZIO, 2005, p. 60).

Segundo Soares (2008), a escola tem a sua importância social e precisa legitimar a sua ação na sociedade através da educação que ocorre nos estabelecimentos de ensino, dando ênfase à aquisição de competências cognitivas; aprender é um direito do aluno e só através da competência leitora e escritora, o estudante poderá se tornar um cidadão com plena capacidade de participação na sociedade. Mas, para tanto, é preciso compreender a importância do conceito de competências e trabalhar com elas na sala de aula.

Segundo Acácia Kuenzer (2000), no contexto das políticas educacionais formuladas a partir da nova LDB, o conceito de competências, embora não seja novo, assume papel central; mesmo apenas anunciado sem se fazer presente nas diretrizes e parâmetros curriculares, aparece como categoria central nas diretrizes curriculares para o Ensino Médio, para a Educação Profissional e para a Formação de Professores.

Percebe-se que, ao assumir as competências como categoria central de suas políticas educacionais e de avaliação em larga escala para o EM, o governo o faz sem a adequada discussão por parte dos profissionais da educação e suas entidades representativas, fazendo-os rever e alternar sua prática pedagógica para ajustar-se a esta nova concepção (KUENZER, 2000).

Ao considerar a discussão de Acácia Kuenzer (2000), antevemos as dificuldades dos gestores e professores, principalmente no Estado da Bahia, em incorporar como relevante o conceito de competência que permeia os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Pretendeu-se, através dessa investigação e análise, compreender os elementos intrínsecos que dificultam essa compreensão e que podem vir a dificultar a elaboração de um plano de curso adequado bem como estratégias de ensino que visem a promover o desenvolvimento das competências em seus alunos.

Relacionado ao “como” os sujeitos aprendem e assimilam conceitos importantes está atrelado o fato de que os professores precisam ter uma gestão de sala competente, ou seja, o ambiente no qual esses conhecimentos são transmitidos influencia consideravelmente na assimilação por parte dos alunos; logo, promover a aquisição de conhecimentos e competências necessárias para que o sujeito-aluno tenha garantida a sua aprendizagem, depende da competência do professor em coordenar o ensino de conceitos e administrar os acontecimentos da sala de aula (conversas paralelas, conflitos etc.).

Não por acaso, sabe-se que frequentemente os professores gastam mais da metade do tempo da aula tentando manter um nível de disciplina favorável à aprendizagem. Ou seja, ensinar conceitos ou cálculos concorre com conversas paralelas, risadas e brincadeiras. O professor, além do compromisso de ensinar fatos e conceitos, deve saber manter a disciplina na sala de aula, envolver os alunos e conseguir que sejam cooperativos e façam as tarefas. Ora, uma coisa é a competência do professor para expor um tema, outra é sua habilidade ou competência para conquistar o interesse dos alunos e envolvê-los nas propostas de sala de aula. Por isso, esse conteúdo – gestão da sala de aula – é hoje considerado tão importante (MACEDO, 2005, p. 17).

Nas Matrizes de Referência constam informações relevantes, construídas a partir de informações fornecidas pelos currículos de todas as secretarias estaduais de educação, e nelas se encontram as orientações necessárias para a devida elaboração dos itens do SAEB (nesse caso específico, os itens das provas – Língua Portuguesa e Redação - da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio). Foi feita uma opção teórica segundo a qual se pressupõe que o aluno deve desenvolver determinadas

competências cognitivas no processo de construção do conhecimento e apresentar habilidades a partir de tais competências (ARAÚJO e LÚZIO, 2005).

Há muito vem se discutindo sobre o conceito de competência, principalmente na área de educação, no entanto, sabe-se que nas áreas jurídicas ou trabalhistas esse conceito já não é tão novo assim. Rey (2002, p. 22) observa que o sentido original da palavra *competência* é jurídico, fazendo-nos refletir sobre jurisdição, conhecimento de causa, competência territorial, competência de uma instância judicial etc., e para o mundo do trabalho, para a indústria e para as organizações desse mundo globalizado, há décadas vem se falando de competência como forma de reavaliar, qualificar e formar tecnicamente os profissionais das mais diversas áreas.

De acordo com as demandas do mundo do trabalho, colocado para nós na contemporaneidade, o conhecimento científico se integra ao conhecimento tácito a partir da mediação da tecnologia, permitindo o desenvolvimento de competências que favoreçam o domínio de sistemas complexos automatizados, redefinindo os processos da educação profissional, logo, a compreensão do conceito de competência se modifica para diferentes autores (VAZQUEZ, 1968; GORZ, 1998; ZARIFIAN, 2001; KUENZER, 2002) e para diferentes áreas do conhecimento, como, por exemplo, para a Psicologia, para o Direito e para a Administração.

No dicionário Caldas Aulete, a palavra “competência” quer dizer: *1. Capacidade de realizar algo de modo satisfatório; Aptidão 2. Possibilidade de realizar tarefas considerando uma hierarquia ou a necessidade de qualificação; Alçada: isso não é de minha competência!*. Já no dicionário Aurélio, a palavra “competência” enfatiza a *capacidade para resolver qualquer assunto, aptidão*.

Discutiu-se o conceito de competências associando-o à competência do indivíduo dentro do contexto educacional, levando em consideração que a Matriz de Referência para o ENEM e sua Fundamentação Teórico-Methodológica foram estruturadas a partir dos pressupostos teóricos sobre o pensamento e a inteligência de autores como Macedo, 1999, 2005, 2012; Machado, 1999, 2005, 2009; Perrenoud, 1997, 1999, 2000, 2002.

Essa corrente desenvolvimentalista procura definir as estruturas da inteligência e sua dinâmica ao longo do desenvolvimento, trazendo avanços significativos ao procurar descrever o processamento cognitivo e relacioná-lo aos diferentes estágios de desenvolvimento (Primi *et al*, 2001). Em favor da relação de ensino-aprendizagem, esses autores consideram que os sujeitos podem desenvolver sua inteligência através de estímulos do meio, ou seja, da família, da comunidade, da escola etc. e que a metodologia e os procedimentos pedagógicos devem estar adequados à natureza assimilativa do educando. O foco deve sair do ensino propriamente

dito, dos conteúdos, dos saberes teóricos e partir para a ação, os instrumentos e outros meios que levem os alunos a saber fazer, a construir, a resolver, pensar, decidir.

Considerando a nomenclatura “competência” no contexto educacional, encontramos na literatura muitas referências ao sociólogo suíço Philippe Perrenoud, que se autodenomina “um sociólogo interessado pela Pedagogia e pela compreensão dos processos educativos”. Esse renomado autor escreve sobre as competências necessárias ao desempenho do professor, em seu processo de ensinagem, e ao desempenho dos alunos, em seu processo de aprendizagem. Considera como importantes dois aspectos da competência: o conhecimento e a capacidade de mobilização do conhecimento. Competência significa, simultaneamente, a erudição e a capacidade de mobilização frente a uma situação-problema (Primi *et al*, 2001).

O grupo de autores, pesquisadores, gestores, professores e técnicos que formularam e estruturaram não só a Matriz de Referência para o ENEM, mas também ajudaram a contribuir para a Fundamentação Teórico-Metodológica do ENEM, com o apoio do Ministério da Educação – MEC –, e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep –, construíram os eixos teóricos que estruturam o ENEM, tomando por base para a aquisição e desenvolvimento das competências o raciocínio, a utilização de situações-problema contextualizadas (Macedo, 1999, 2005; Machado, 1999, 2005) e a interdisciplinaridade (Machado, 1999, 2005), além dos eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento, citados mais adiante.

Quando o ENEM foi estruturado, uma equipe de professores das diferentes disciplinas componentes dos diversos currículos, ao longo dos estados brasileiros, foi desafiada a responder a questão seguinte: as disciplinas que lecionam têm um programa, uma lista de conteúdos, que visam à formação pessoal dos alunos; ao ensinar tais conteúdos disciplinares, quais competências estão buscando desenvolver? (MACHADO, 2009, p. 49).

A escola que tem a intenção de desenvolver o raciocínio e preparar seus alunos para a resolução de situações-problema em seu dia a dia visa a promover atividades que possibilitem o pensar com o intuito de favorecer as competências. É importante dominar conceitos, resolver problemas, tomar decisões e aprender (internalizar) procedimentos que tornem o sujeito apto a pensar e discernir com clareza e a realizar, com sucesso, os itens acima citados.

Faz-se importante refletir sobre, por exemplo, um conteúdo, não menos importante do que os outros, o *conteúdo procedimental*, aquele que nos ensina a “saber como fazer” porque, segundo Macedo (1999, 2005), o problema não está na questão de como ou onde encontrar tais conteúdos, pois sabe-se onde encontrá-los, pelos meios de comunicação ou tecnológicos, mas o que fazer com esses conhecimentos/conteúdos, como traduzi-los para necessidades práticas

do dia a dia, como interpretá-los e principalmente, como buscar encontrar soluções para situações-problema.

As questões propostas pelo ENEM possibilitam que os alunos encontrem, na própria questão, em seu enunciado ou em outros elementos apresentados, as respostas necessárias à resolução da questão. Uma questão centrada no raciocínio requer a interpretação e relacionamento das informações disponíveis nas questões. Os conhecimentos prévios adquiridos ao longo do percurso da vida de estudante são importantes, mas não determinantes para responder as questões das provas do ENEM que envolvem o raciocínio, pois os alunos necessitariam menos da recordação de conhecimentos prévios e mais da recombinação de conhecimentos já existentes para solucionar tais questões (PRIMI *et al*, 2001). Uma outra característica do ENEM é com relação a situações-problema contextualizadas, que permitem que os alunos usem o conhecimento como instrumento para a resolução de um problema da experiência cotidiana.

O importante é que a questão faça gerar um desejo ou uma necessidade que só o trabalho de encontrar uma solução possa satisfazer. É fundamental, ainda, que a questão proponha um desafio que possa proporcionar ao sujeito que o experimenta algo no mínimo original, criativo ou surpreendente. Convenhamos, na escola nem sempre sabemos fazer isso (MACEDO, 2005, p. 16).

São nove as competências descritas na Matriz de Referência para o ENEM, no entanto apenas seis delas foram tratadas e comparadas com as propostas curriculares das escolas selecionadas, pois são as que estão mais próximas das competências leitora e escritora, tão enfatizadas na própria Fundamentação Teórico-Metodológica do ENEM e nos documentos legais que regem o Ensino Médio. No capítulo 5, destacaremos com maior ênfase as competências analisadas na pesquisa e suas respectivas habilidades.

2.1 AUTONOMIA E COMPETÊNCIA

Segundo Macedo (2005), a autonomia é uma característica que pode ser desenvolvida pelos sujeitos autorizando e fornecendo estratégias para promover um pensamento sobre uma realidade, mas em condições independentes de sua realização ou limites. Autonomia é aprender a pensar, argumentar, defender, criticar, concluir, antecipar, discordar.

Por isso, dentro de uma perspectiva construtivista, o professor deve ser aquele que favorece todo tipo de situações em sala que promova a discussão, o embate, fornecendo informações importantes, formulando boas perguntas, instigando seus alunos a não terem medo

de pensar e responder, funcionando como um bom coordenador/pesquisador, que ouvirá atento a todos os questionamentos, mas que aprofundará, na medida do possível, o debate iniciado. Conseguir esses atributos acima citados é ajudar a construir nos alunos as competências necessárias para o bom aprendizado.

Freire (1996), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, concebe em seu discurso o indivíduo integral como aquele que deve ser respeitado e visto como sujeito do seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, concebendo o professor como aquele que exerce a sua prática, atento às dimensões que envolvem o ato de ensinar e de se relacionar com os alunos, refere-se a itens de fundamental importância como a dimensão política, imbricada no ato de ensinar, a dimensão da ética, que insinua ser característica fundante da prática, não só do professor, mas do indivíduo de maneira geral e da dimensão formadora/transformadora da prática educativa.

Autonomia, autoformação, auto-aprendizagem, aprendizagem aberta, aprender a aprender, autoregulação, autopoiesis, etc. terminologias diferentes que remetem a concepções e práticas diferenciadas, mas que têm em comum recolocar o aprendiz como sujeito, autor e condutor de seu processo de formação, apropriação, reelaboração e construção do conhecimento. Buscam superar tanto as concepções que colocam em foco os “determinantes externos” (empirismo) como os “determinantes internos” - apriorismo - caminhando em direção a uma visão relacional e interacionista - dialética. (PRETTI, 2000, p.81).

O termo *autonomia* vem do grego *autós* (próprio, a si mesmo), e *nomos* (lei, norma, regra). Para os gregos, significava a capacidade de cada cidade se autogovernar, de elaborar suas leis, dos cidadãos decidirem como, porque e o que fazer. No âmbito político, representa o direito à liberdade política e econômica. No âmbito educacional, significa reconhecer no outro sua capacidade de ser, de participar, de ter o que oferecer, de decidir; reconhecer as qualidades do aluno (potencialidades e limites), pois, a educação também se constitui como ato político, envolvendo em seu processo, liberdade e compartilhamento.

Não há como separar a dimensão política da prática educativa, pois para o professor exercer a prática em sua plenitude (pessoal e profissional), é preciso compreender sua função social dentro da escola e da sociedade, compreendendo suas limitações, indagando-se quanto ao novo e ao inesperado e se propondo a criar e recriar saberes, manifestando sua curiosidade frente ao que está posto, podendo vir a transformá-la.

A escola é parte da sociedade e tem com o todo uma relação dialética - há uma interferência recíproca que atravessa todas as instituições que constituem o social. Além disso, podemos verificar que a escola tem uma função contraditória – ao mesmo tempo em que é fator de manutenção, ela transforma a cultura (RIOS, 2006, p. 38).

Faz-se relevante falar sobre o papel do professor, porque não há relação de ensino-aprendizagem na escola sem esse sujeito. Pensar uma política educacional que priorize o desenvolvimento das competências necessárias por parte dos alunos para conquistarmos uma escola equânime e eficaz é absolutamente necessário. O professor que planeja sua ação, suas atividades e intervenções com vistas para a melhoria dessa relação que se dá no processo de ensino-aprendizagem estará contribuindo enormemente para a superação dos índices educacionais.

Em nome de uma formação contínua, inicial e complementar, pensada para o professor reflexivo, as reformas das políticas educativas diversificam seus percursos de formação para a condução das aprendizagens por projetos, desenvolvem trabalhos em equipe e procuram se responsabilizar pelos indivíduos, colocando-os como centro da ação pedagógica com o intuito de desenvolver as competências e a aquisição dos conhecimentos, educando para a cidadania.

O que compete exatamente ao professor? Como, através da sua práxis, ele ajuda a transformar a realidade? Como pode ele mesmo ser competente no seu ato de ensinar e desenvolver em seus alunos capacidades de expressão, de compreensão de fenômenos, de enfrentar situações-problema, construir argumentações e elaborar propostas? Compreender as vicissitudes e contradições específicas de tal função pode ajudar na assimilação das práticas distintas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e contribuir para a transformação de si mesmo e da própria realidade, pois, as relações que se estabelecem nesse espaço (escolar), mantêm ou transformam os saberes e as próprias relações.

Para Freire (1999), o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético, e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Esse é o sentido de considerar-se a autonomia como uma orientação didática, como uma disciplina que promove uma competência relacional nos alunos, que os educa para uma interação com qualidade interdependente. Para isso, sem dúvida, não basta dominar técnicas que promovam essa forma de autonomia, é preciso também que o professor disponha-se a construir essa forma de pensamento e relação como algo que vale também para ele (MACEDO, 2005, p. 24).

Portanto, é claro para a autora a necessidade de ambos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, professor e aluno, compreenderem os conhecimentos como uma rede interligada de significações onde a autonomia nesse e durante esse processo precisa ser compreendida por ambos os sujeitos. A autonomia para auxiliar o professor na hora de

desenvolver em sala os conhecimentos necessários à aprendizagem dos seus alunos, percebendo que, ao desenvolver tais conhecimentos com autonomia, permitirão que seus alunos aprendam a fazer, a pensar, a dar opiniões, construam hipóteses e façam correlações desses conhecimentos com o seu contexto real. Dessa forma sim, estarão dando vida ao que é apreendido em sala.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os conhecimentos e competências cognitivas e sociais que se quer desenvolver nos jovens alunos do Ensino Médio remetem assim à educação como constituição de identidades comprometidas com a busca da verdade. Mas, para fazê-lo com autonomia, precisam desenvolver a capacidade de aprender, tantas vezes reiterada na LDB. Essa é a única maneira de alcançar os significados verdadeiros com autonomia. Com razão, portanto, o inciso III do Artigo 35 da lei que inclui, “[...] no aprimoramento do educando como pessoa humana [...] a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. (MEC/PCNEM, 2000, p. 67).

A autonomia é uma condição indispensável para o aprender a aprender, e essa condição pode ser construída na sala de aula através de projetos e atividades que promovam a internalização de conhecimentos que estão intimamente ligados à vida dos estudantes enquanto sujeitos de sua própria história que se pretendem (e que a sociedade espera) cidadãos aptos a desenvolver seu próprio projeto de vida com capacidade para decidir e/ou solucionar situações-problema do dia a dia e ser capaz de se resolver com os recursos que o meio oferece. “A identidade autônoma se constitui a partir da ética, da estética e da política, mas precisa estar ancorada em conhecimentos e competências intelectuais que dêem acesso a significados verdadeiros sobre o mundo físico e social (MEC/PCNEM, 2000, p. 66).”

2.2 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: SÃO OS MESMOS CONSTRUTOS?

Como dissemos anteriormente, esses dois construtos, “competências” e “habilidades”, começaram a fazer parte das discussões educacionais mais ou menos na década de 90, quando foram implementadas no Brasil as avaliações em larga escala. Começou-se a tentar articular o que seria conhecimento básico e o que seria conhecimento científico, ou seja, os conhecimentos que estariam voltados para o mundo do trabalho e os conhecimentos que poderiam ser provenientes do ambiente escolar, contemplando conteúdos de linguagens, científicos, históricos etc.

Competência é o modo como fazemos convergir nossas necessidades e articulamos nossas habilidades em favor de um objetivo ou solução de um problema, que se expressa num desafio, não redutível às habilidades, nem às contingências em que certa competência é requerida (MACEDO, 2005, p. 21).

Nesse contexto, surgem autores como Perrenoud (1999, 2000), Macedo (1999, 2005), Machado (1995, 2005), Zabala (2010), Ramos (2006), Rey (2002) para contribuir com essa discussão, dizendo-os diferentes entre si, posto que para sermos competentes em algo, precisamos dispor de várias habilidades.

Para Perrenoud (2000), a noção de **competência** designa capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar determinados tipos de situações. Para Macedo (2005), desenvolvem-se as competências através de situações-problemas que envolvam tomada de decisão, mobilização de recursos e saber agir. Para Machado (2005), as formas de realização das competências são as chamadas **habilidades**.

Para Zabala (2010), a competência identificará aquilo que qualquer pessoa necessita para responder aos problemas aos quais se deparará ao longo da vida. Portanto, competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentais e conceituais. Para Ramos (2006), é a noção da subjetividade, mas também da alteridade, do imediato, do efêmero, do instável. A competência, portanto, é um mecanismo de adaptação dos indivíduos à instabilidade da vida, por construir os instrumentos simbólicos que permitem interpretar a realidade ao seu modo e construir modelos significativos e viáveis para seus projetos pessoais. Para Rey (2002), é uma excelência que reconhecemos no outro e que pode ser objeto de inveja ou de admiração.

Quando o que se busca é o desenvolvimento das potencialidades humanas, a construção da identidade pessoal e da cidadania é natural que se procure reconhecer as motivações mais radicais das questões usualmente formuladas nos âmbitos das disciplinas. É possível, então, mapear um espectro de formas de manifestação de tais potencialidades, que podem ser denominadas habilidades. Uma análise de tais habilidades, por sua vez, pode revelar um “núcleo duro” das mesmas, um conjunto de capacidades fundamentais, que se irradiam pelas habilidades e se manifestam por meio dos conteúdos disciplinares: as competências são os elementos desse conjunto nuclear (Machado, 2005, p. 52).

As definições gerais de competências e habilidades utilizadas nos documentos do INEP são:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio

das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (INEP, 1999, p. 7).

Para resolver problemas, é preciso reunir várias habilidades específicas que equivalem aos objetivos específicos na didática, como: flexibilidade mental que implica olhar o problema a partir de várias perspectivas; se o problema envolve cálculos, é preciso dominar aspectos numéricos/matemáticos, é preciso ter capacidade de abstração, ou seja, pensamento simbólico representativo, capacidade de integrar diferentes elementos já conhecidos para formar um novo. Logo, a competência é um conjunto de recursos cognitivos, como diz Perrenoud, que dá ao sujeito a capacidade de realizar, fazer coisas, elaborar, construir, solucionar, compreender... tudo isso em um sentido mais sintético, integral, completo.

Está escrito em muitos documentos que nossos alunos têm direito a concluir todo o ciclo da Educação Básica (Declaração dos Direitos Humanos, 1948; Atual Constituição Brasileira, 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990 e, finalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996) e no processo de entrada/permanência e conclusão dos estudos, esses alunos deveriam estar e sair aptos a enfrentar as adversidades da vida com coragem, sabedoria e criticidade, dominando competências e habilidades que lhe permitam assumir sua condição de cidadã/cidadão dentro de suas comunidades e no mundo, capazes de viverem uma vida digna com um lugar no mundo do trabalho.

No entanto, sabemos que ainda não é essa a realidade que temos e que tanto almejamos. O que temos ainda é a escola que seleciona, ensina e aceita, aqueles sujeitos que respondem ao seu alto nível de ensino e exigência e respondem satisfatoriamente a todos os exercícios e apresentam uma conduta condizente às demandas dos professores, coordenadores e direção e que nunca saem da linha, pois não há do que reclamar (MACEDO, 2005).

Na escola para todos (MACEDO, 2005, p. 15), as dificuldades devem tornar-se obstáculos a serem sobrepostos, todos os alunos devem ser aceitos, independentemente de suas limitações, pois os professores devem ser aqueles que acolhem, que se veem como pessoa e que podem ver o seu aluno como sujeito aprendiz, capaz de construir o caminho da aprendizagem, desde que ele, o professor, possa mediar o conhecimento, orientar, instigar, promover um ambiente solidário e colaborativo e, que através de estratégias, possa ir possibilitando que seus alunos desenvolvam suas próprias habilidades e competências e se descubram competentes nas mais diversas áreas do conhecimento.

Na escola da excelência, competências e habilidades, nos termos em que analisaremos mais adiante, são meios para outros fins: a erudição, o aperfeiçoamento, o domínio das matérias ou disciplinas, a realização de metas ou trabalhos de ponta. Na escola para todos, competências e habilidades são o próprio fim e, nela, as matérias ou

atividades escolares são os meios que possibilitam sua realização (MACEDO, 2005, p. 14).

A orientação nacional do Ministério da Educação – MEC –, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, com relação aos conteúdos para o Ensino Médio, partem do desenvolvimento das competências aferidas na Matriz de Referência para o Exame Nacional do Ensino Médio, no entanto, percebemos através das leituras de autores diversos, documentos oficiais do MEC/INEP e da realidade em si, que nem todos os estados brasileiros organizam seus conteúdos e áreas do conhecimento de maneira a contemplar as competências.

Vale a pena nos perguntar e/ou questionar se - *a Matriz de Referência para o ENEM está 100% adequada para a realidade e contexto das diversas regiões do nosso país?* Feita essa pergunta, torna-se relevante descrever integralmente o contexto e a realidade das escolas estaduais da Bahia, mais especificamente, escolas estaduais de Salvador. Uma reestruturação curricular se torna relevante para abarcar as competências previstas na Matriz de Referência apenas, ou é relevante por tratar de algo estruturante e fundamental para o ensino e práticas pedagógicas desenvolvidas?

A discussão sobre a Matriz de Referência para o ENEM e suas competências, conteúdos/conhecimentos, planos de curso, competência leitora, domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problema, construção de argumentos e elaboração de propostas, se tornam salutares, pois ajudam a desenvolver um conjunto de habilidades que tornam o sujeito competente, juntamente com as propostas curriculares organizadas para o Ensino Médio, visam a favorecer e promover o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Para tanto, é preciso que governos estaduais e federais falem a mesma língua ou pelo menos busquem um entendimento ou uma fiscalização no que concerne aos objetivos pertinentes ao 3º ano do Ensino Médio, foco da discussão aqui realizada. Os planos de curso das escolas, onde cada uma delas descreve seus conteúdos curriculares, muitas vezes dissociados da palavra *Conhecimentos*, seus recursos pedagógicos, seus objetivos etc. têm liberdade na sua construção, porém não devem desconsiderar as competências debatidas nos documentos que regem o Ensino Médio.

A legislação, através dos seus principais documentos para elaboração das propostas curriculares (Plano de Desenvolvimento Nacional, os Parâmetros Curriculares, Diretrizes Curriculares Nacionais, dentre outros.), vem transformando ações e conceitos em propostas pautadas no paradigma das competências. Tem-se discutido a necessidade da reforma na

formação de professores, associando concepções de conhecimentos, de aprendizagem e de reavaliação curricular, com o intuito de (re)construir um novo significado para a formação do professor e para a relação do professor-aluno.

O conhecimento da prática com ênfase no conceito de competências pode ajudar a reorganizar a forma como os conteúdos/conhecimentos são passados em sala de aula e promover uma maior participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, e os professores podem (ajudar a) desenvolver em seus alunos, capacidades que os tornem competentes nas mais diversas situações, para qualquer adaptação e possível inserção no mercado de trabalho, claro que outras questões precisam ser levadas em consideração, como a história de cada um, o contexto de cada turma, o envolvimento do professor, as diferenças regionais e até mesmo locais.

Deseja-se, com a discussão aqui apresentada, possibilitar que os alunos desenvolvam a capacidade de articular conhecimentos teóricos e práticos, compreendam esses domínios para aplicá-los em suas vidas cotidianas, transformando suas ações e constituindo-se sujeitos de sua própria história, de seu próprio processo de crescimento e sendo cidadão, aquele cidadão que faz correlações com as ações do dia a dia, que é capaz de compreender o que está por trás de determinados discursos, e aquele cidadão que tem a consciência de que a sua voz pode ter vez.

Para Perrenoud (2000), os questionamentos dos professores acerca das competências começa quando se questionam *o que é ensinar? O que é aprender? Qual é o meu papel enquanto mediador?* O ofício de professor, assim como qualquer outro, não é imutável, é passível de mudanças, de transformações e porque não de transformações no que concebemos por competências? Antes, as competências exigidas eram outras, vivia-se em um outro contexto; hoje, as escolas falam de avaliação formativa, professores reflexivos, situações didáticas (práticas docentes) inovadoras que visam a respeitar e contextualizar o conhecimento trazido pelo aluno, tudo em nome de uma educação que se deseja equânime, que possibilite que os alunos aprendam, desenvolvam competências diversas além da leitora e da escritora e tantas outras competências necessárias ao seu sucesso na escola e na vida.

Sabemos que esses não são parâmetros únicos, nem soluções mágicas na história da Educação no Brasil ou no mundo, nada é definitivo, nada é conclusivo, no entanto, tentativas são válidas cuja motivação esteja relacionada com a melhoria do processo de ensino. Percebe-se que no Brasil há uma forte tendência em dar ênfase à dimensão comportamental em detrimento da formação teórica que, por si só, não contribui para a formação de qualidade (KUENZER, 2002).

Um ensino escolar que orienta a aprendizagem dos seus alunos, fazendo-os compreender e relacionar os conteúdos apreendidos e internalizados em sala com os fatos e conhecimentos da vida, ou seja, em contextos variados, instrumentalizando-os para a resolução de problemas ou situações da vida real, se constitui como uma relação de ensino-aprendizagem que comporta as competências posto que reveste seus alunos para a diversidade, para o inesperado. O que não se deseja é o ensino de conteúdos “estanques”, compartimentalizados, que não permitam que seus alunos sejam capazes de construir relações.

Buscou-se analisar e compreender, embasados teoricamente, se os professores de Língua Portuguesa e Redação têm a compreensão do conceito de competências, percebem sua presença nos conteúdos/conhecimentos que descrevem em seus planos de curso, onde creem estar construindo sua proposta curricular, e se identificam nessa relação questões relevantes para o desempenho nas atividades de sala de aula, no cotidiano e no Exame Nacional do Ensino Médio.

Com a análise realizada nessa dissertação, salientou-se a importância do conhecimento e aquisição das competências e os eixos cognitivos descritos no corpo do texto – por parte dos alunos, tanto para sua vida social quanto para (e também para a realização do Exame) sua vida no mundo do trabalho, posto que se compreende como absolutamente imprescindível e essencial a aquisição dessas competências para o sucesso.

Segundo Macedo (2005), a escola deve ser para todos e nelas os sujeitos devem formar valores, normas e atitudes favoráveis à sua cidadania e devem dominar competências e habilidades para o mundo do trabalho e para a vida social. Sem privilégio ou condições, todos devem frequentar a escola e nela realizar, por direito, sua formação.

3 ENSINO MÉDIO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Em meio às discussões sobre a educação, sua qualidade e eficácia, vem sendo construída uma nova consciência sobre a necessidade de reavaliar e reformular a escola que se tem hoje no Brasil, sua estrutura, seu currículo, a adequação desse currículo e a práxis, aqui entendida como a prática do professor em sala de aula, desenvolvida no interior das escolas. Uma demanda resultante de décadas de descaso com a educação e falta de compromisso público, no que tange à implementação de políticas públicas mais incisivas e assertivas, para a melhoria dos serviços ofertados por uma escola que se pretenda formadora de sujeitos capazes de exercer a cidadania em sua forma plena.

Muitos estudos e pesquisas remontam à discussão sobre a eficácia de políticas públicas educacionais que de fato promovam a melhoria da qualidade do ensino nas diversas escolas públicas brasileiras. A discussão de estratégias e ferramentas que ajudem na melhoria do processo de ensino-aprendizagem e na aquisição/construção de saberes diversos como o saber ser, o saber fazer e, especialmente, o saber pensar, que implica, entre outras dimensões, o compreender, o querer, o imaginar e o sentir (VIANNA, 2005, p.27), pode contribuir significativamente para a obtenção dessa melhoria tão almejada por todos.

No presente capítulo, a autora buscou fazer um breve panorama sobre o Ensino Médio no Brasil, suas reestruturações e reformas desde a década de quarenta e sua função de mediador entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior, posto que àquela época, depois de saído da Escola Fundamental, os estudantes realizavam seus estudos preparatórios para o Ensino Superior em casa.

A autora procurou organizar o capítulo em dois momentos que julgou de fundamental importância para a compreensão do leitor. No primeiro momento, traz uma discussão do Ensino Médio desde a década de quarenta, e de sua implementação até o momento atual. No segundo momento, a autora buscou ponderar as principais considerações relativas à Reforma Curricular do Ensino Médio.

3.1 ENSINO MÉDIO: DA IMPLEMENTAÇÃO AO MOMENTO ATUAL

Considerar a cidadania em sua forma plena perpassa pela questão do entendimento da escola e dos níveis de escolaridade oferecidos no sistema educacional brasileiro que nem sempre se constituíram como o previsto na Lei 9.394, que define a Educação

Básica composta pelos seguintes ensinamentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (art. 21/Cap. I/Título V, 1996). Para propiciar um melhor entendimento sobre como se chegou a essa atual composição que constitui a Educação Básica, organiza-se a partir de agora um breve histórico sobre a implementação do Ensino Médio no Brasil.

Percebe-se o Ensino Médio com uma dupla responsabilidade: a de dar continuidade aos conteúdos do Ensino Fundamental, ampliando e aprofundando tais conhecimentos ao mesmo tempo em que precisa preparar os jovens e adultos para o mundo do trabalho. Atrelado a essa dupla responsabilidade, reside o fato de que o Estado atende precariamente (financeiramente) a demanda de alunos que se interessam e se matriculam no Ensino Médio.

O Ensino Médio no Brasil tem se constituído ao longo da história da educação brasileira como o nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*. Como resultado, continua sem identidade e sem estrutura física, já que cresce nos “espaços ociosos” das escolas de 1º grau (KUENZER, 2007, p.9).

Segundo Kuenzer (2007), vem se pensando estruturas e reformas para o Ensino Médio no Brasil desde a década de 40, pois a história nos revela que a história do ensino no Brasil, neste século, sempre foi a do ensino primário seguido do ensino secundário completado pelo ensino superior. A mediação entre o ginásio e o curso superior se dava através de estudos livres e exames.

Obviamente, adentrar no ensino superior exigia dos estudantes uma série de exames e aprovações para que afinal tivesse acesso à certificação formal superior, e essas exigências, de certa forma, reafirmavam a entrada dos “bem nascidos” no ensino superior na medida em que “excluía” aqueles sujeitos das classes menos favorecidas. “Não é demais lembrar que, para estes e para os ‘órfãos e desvalidos da sorte’, desde 1909 existiam as escolas de artes e ofícios” (KUENZER, 2007, p.12).

O Ensino Médio passa a se estruturar como curso em 1942, com a reforma Gustavo Capanema. No entanto, ainda assim, em função das forças produtivas, a trajetória educacional daquela época era bem demarcada, haviam os que desempenhariam funções intelectuais e os que desempenhariam funções instrumentais (técnicas).

Apenas em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, manifesta-se pela primeira vez a articulação completa entre as fases do secundário de 2º ciclo e profissional e os níveis fundamental (1º grau) e técnico (2º grau) (KUENZER, 2007, p. 15). Essa diferenciação, por sua vez, não alterou a dicotomia entre os projetos pedagógicos: um servia às necessidades do trabalho; o outro, à formação de intelectuais.

Em 1971, no art 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus passa a ser “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

Portanto, temos novamente a velha dualidade, escondida em uma proposta que aparentemente apresenta uma estrutura de ensino médio que não se diferencia por ramos dirigidos a classes sociais distintas, em face das funções que desempenham no mundo da produção (KUENZER, 2007, p.20).

Mesmo diante de tantos pareceres e de novas leis promulgadas, o que se vê ao longo das décadas é a manutenção de uma política e discurso ideológico excludentes mascarados pela máxima da necessidade da mão de obra qualificada para o trabalho, mantendo dessa forma os já incluídos nos benefícios da produção e do consumo e afastando, cada vez mais, os já historicamente excluídos, posto que nunca superaram a sua situação de classe nem a qualidade da escola (do ensino) prometida.

Em torno dessa discussão entre incluídos e excluídos historicamente e a função real e social da escola, no caso, do Ensino Médio, inicia-se um debate entre progressistas e conservadores que resulta numa proposta de educação para a Constituição Federal de 1988, que, pela primeira vez, visa a garantir ao estado a responsabilidade pelo financiamento da educação. Assim surge o artigo 208 (da Constituição Federal de 1988), que determina o dever do Estado para com a educação em todos os níveis, assegurando “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio e o acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

A institucionalização do Ensino Médio integrado à educação profissional, a elaboração da proposta do Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – e de Valorização dos Profissionais da Educação, o Prodeb - Programa de Equalização das Oportunidades de Acesso à Educação Básica – e a implementação do PNLEM - Programa Nacional do Livro do Ensino Médio –, fortaleceram a democratização do acesso e as condições de permanência na escola.

Articulados a essas ações afirmativas do Governo, dois aspectos legais, subjacentes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), marcaram como um divisor a oferta para a terceira etapa da Educação Básica: o Ensino Médio. São os artigos 35 e 36 da LDB. O artigo 35 descreve *o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar*

seu aprendizado, como finalidade para o Ensino Médio, e o artigo 36 estabelece os componentes que compõem a Organização Curricular dessa etapa e que serão detalhados mais adiante no subcapítulo Organização Curricular do Ensino Médio (LDB, 1996).

O EM foi configurado na LDB (Lei nº 9.394/96), como a última etapa da educação básica, em um momento marcado por profundas mudanças (econômicas, políticas, tecnológicas, sociais), mudanças essas que favoreceram a transformação da vida social. Tais mudanças, principalmente as tecnológicas, afetaram o processo produtivo pelo qual se passava à época dessas transformações, isso exigiu maior preparo dos jovens matriculados no Ensino Médio, garantindo sua permanência por mais tempo no EM para responder aos anseios do desenvolvimento científico e da sociedade contemporânea.

Diante das transformações vividas pela sociedade e da escassez da oferta de trabalho, os jovens alunos egressos no Ensino Médio passaram a dedicar maior tempo à escola, na esperança de se tornarem mais aptos e capacitados para a exigência profissional do mercado de trabalho, acreditando em uma (proposta) educação diferenciada com fortes influências da tecnologia da Comunicação e da Informação.

No entanto, cabe perguntar: serve a escola apenas para corresponder aos anseios econômicos e à carência do mercado de trabalho? Segundo a LDB, a ideia é que o Ensino Médio, dentro desse novo contexto educacional, objetive consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos na educação fundamental, desenvolver a compreensão e o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e promova as capacidades de reflexão, compreensão e ação diante dos problemas que se insurgem na vida social e produtiva. A formação no Ensino Médio deve, ainda, promover a autonomia, o pensamento crítico, a capacidade de solucionar problemas do dia a dia e a capacidade de expressão com criatividade e desenvoltura etc. (LDB, 1996; MEC/SEB, 2006; PCNEM/LDB, 2010)

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB – (Lei 9.394), aprovada em 1996, imprime este significado à história da educação brasileira quando traz os pressupostos acima citados e inclui o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, para garantir que os jovens permaneçam na escola dando prosseguimento a sua Educação Formal. Essa consolidação do Ensino Médio marcou um processo de mudanças que vêm se delineando até os dias de hoje (BRASIL, 1998).

Nesse processo de mudanças surge, através do MEC e da Coordenação Geral do Ensino Médio, o *Ensino Médio Inovador* (2009), que tem como objetivo a melhoria da qualidade do Ensino Médio nas escolas públicas estaduais, promovendo, ainda, os seguintes impactos e transformações:

- Superação das desigualdades de oportunidades educacionais;
- Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio;
- Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos;
- Oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis.

Ainda que o *Ensino Médio Inovador* promova as transformações a que se propõe, muito dos dilemas que envolvem as discussões acerca do EM precisam ser solucionados, pois continua-se com altos índices de evasão no que concerne a essa etapa do ensino e muitos sujeitos fora da escola.

Segundo o documento do próprio *Ensino Médio Inovador* (MEC/CGE, 2009), o Brasil ampliou a oferta do ensino médio de forma expressiva, mas existem ainda 1,8 milhões de jovens de 15 a 17 anos fora da escola. Massificou o acesso, mas não garantiu democraticamente a permanência e, principalmente, um currículo capaz de promover uma aprendizagem que faça sentido para os jovens adolescentes.

Dos 10.471.763 brasileiros de 15 a 17 anos (PNAD, 2006), mais de 50% dos jovens não estão matriculados nesta etapa da educação básica. Por outro lado, o acesso ao ensino médio é profundamente desigual entre grupos da população: apenas 24,9% de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, dos 20% mais pobres da população, estudam no ensino médio, enquanto temos 76,3% de jovens estudando dos 20% mais ricos da população.

Levando em consideração “como” os sujeitos do EM aprendem e assimilam os conceitos essenciais à vida escolar, preparando-os para a vida social e para o mercado de trabalho, faz-se necessário esclarecer o que está posto na Matriz de Referência para o ENEM, conjuntamente com a Fundamentação Teórico-Metodológica e sua relação com os conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e Redação da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, do 3º ano das escolas selecionadas. Esse esclarecimento consta no capítulo 5 sobre o ENEM (subcapítulo 5.2 Matriz de Referência para o ENEM, p. 61)

O ENEM se constitui hoje como única Política de Avaliação em Larga Escala realizado pelo governo federal, através do MEC/INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), para identificar, através da análise dos resultados obtidos, as deficiências da relação de ensino-aprendizagem (do Ensino Médio) com o intuito

de subsidiar e adequar formulações de políticas públicas que promovam a melhoria da qualidade da educação no Ensino Médio.

Segundo Castro e Tiezze (2005), a educação do Ensino Médio merece destaque nos debates sobre os Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil. Segundo os autores, é preciso articular os objetivos definidos para o Ensino Médio com a realidade e o contexto de cada escola, localidade ou região, permitindo aos sujeitos o prosseguimento dos estudos e a preparação para o exercício da cidadania, do trabalho e de desenvolvimento pessoal.

Todo jovem deve desenvolver competências para o raciocínio, o pensamento crítico e a capacidade de contextualizar os conhecimentos adquiridos, e não a mera memorização comum às escolas de Ensino Médio que priorizam seus conteúdos com o objetivo único de atender às expectativas do vestibular.

Segundo Kuenzer (2007), o Ensino Médio se vê comprimido entre o primeiro grau e o Ensino Superior, sem ter garantido, ainda, uma proposta pedagógica coesa que satisfaça com qualidade a sua finalidade que é “o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e a preparação básica para o trabalho e para a cidadania por meio da construção da autonomia intelectual e moral” (KUENZER, 2007, p. 9).

Entretanto, há um número significativo de sujeitos e instâncias governamentais que promovem e articulam discussões acerca do Ensino Médio com o intuito de “esgotar” os entraves encontrados desde a sua implementação até os dias de hoje. O maior de todos os interesses (e porque não dizer, entrave) é o de conseguir romper com a tradicional dualidade entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante.

Uma vez superado esse dualismo, o Ensino Médio se constituirá, em consonância com a emancipação humana reconhecendo, devidamente, a importância da contextualização do conhecimento científico e tecnológico, como uma etapa verdadeiramente complementar ao ensino fundamental e como uma etapa preparatória para a inserção desse jovem no ensino superior e/ou no mundo do trabalho.

3.2 A Reforma Curricular do Ensino Médio

Considerando o pressuposto de que toda reforma curricular parte de uma política de desenvolvimento do país, o currículo deve apresentar coerência e articulação com esse projeto. No entanto, o que se vê são reformas curriculares que fracassam em função da sua descontinuidade quando este ou aquele mandato de governo finda. Essas políticas de currículo

acabam por se configurar como programas de governo e ficam à mercê dos interesses políticos (DOMINGUES *et al.*, 2000).

Assim sendo, o que se evidencia é a impossibilidade de se implementar e consolidar uma política de currículo em um curto espaço de tempo (um mandato de governo), ocasionando descrença e descrédito naquelas pessoas que mais importam nesse processo educativo: os professores e toda a comunidade escolar. Não há por que se engajar no que está desacreditado.

O currículo é a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles. Portanto, qualquer orientação que se apresente não pode chegar à equipe docente como prescrição quanto ao trabalho a ser feito (OCPEM, MEC/SEB, 2006).

Além desse fato acima relatado, ocorre de haver descompromisso por parte dos professores na implementação dessas políticas de currículo, em função de não se verem como parte integrante do processo (de implementação). Os professores se percebem como ferramentas para o atingimento de objetivos que, muitas vezes, não foram formulados por eles, muito embora uma pequena parcela desse grupo tenha sido consultada no processo de elaboração de tais políticas. Ainda que seja relevante o sentimento dos professores com relação à construção dos objetivos para a elaboração de uma política de currículo, não é objeto desse trabalho discorrer sobre tal questão.

Na construção das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), reuniu-se um grupo de pessoas formado por representantes de Universidades, representantes das Secretarias Estaduais de Educação e alguns professores envolvidos com Linhas de pesquisa voltadas para o ensino. Um grupo multidisciplinar com o intuito de tratar das especificidades de cada disciplina do currículo.

Buscou-se, no tratamento dessas especificidades, articular as disciplinas com as Áreas do conhecimento, objetivando o diálogo entre elas e as questões relacionadas ao currículo escolar, promovendo uma articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos.

Segundo Domingues (*et al.*, 2000), a construção da identidade do Ensino Médio se dará com base em um currículo diversificado e flexibilizado. O novo currículo, na atual reforma, deve manter a base comum nacional, mas deve priorizar a diversidade social, cultural e regional de suas escolas dentro dos princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, como forma de adequação às necessidades dos alunos e ao meio social.

Vale lembrar, todavia, que o discurso da diversificação e da flexibilização não é novo, uma vez que está presente na Lei no 4024/61 e na Lei no 5692/71. Nesses casos, a

diversificação e a flexibilização perderam-se na trajetória, no processo de implementação das reformas. Acontece que, do nível nacional à unidade escolar, tem se chegado, quase sempre, a um currículo único. A perda ocorrida desnuda a falsidade desses princípios, uma vez que o currículo se torna único (DOMINGUES *et al*, 2000, p.68)

O documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (Mec/Seb, 2006) não pretende se sobrepor às discussões realizadas nas escolas a respeito de sua grade curricular, mas iluminar tais discussões, pois cabe à equipe docente analisar e selecionar os pontos que cabem aprofundamento, considerando as especificidades e diversidade de sua realidade. O documento traz referências e reflexões que visam a apoiar as propostas de trabalho das escolas.

Seguindo mais adiante, reitera-se o documento *Ensino Médio Inovador* (Mec/Seb, 2009) quando este afirma que o currículo é um dos elementos orientadores da Organização do Trabalho Escolar, pressupondo desde o planejamento da gestão da escola até o momento destinado à coordenação dos docentes. O currículo apresenta uma proposta educativa que deve ter as condições adequadas à sua concretização.

Assim sendo, os conteúdos dispostos no currículo das escolas devem ser transformados em objetos de ensino e de aprendizagem e devem nortear o professor na hora da escolha dos procedimentos que deverão ser adotados para atingir seus objetivos. Será por meio desses procedimentos e de atividades integradoras que os alunos garantirão a aquisição dos conhecimentos necessários a uma aprendizagem significativa.

Sabe-se que a proposição de “conteúdos” definidos pelas escolas demonstra, de uma forma ou de outra, os pressupostos teóricos e ideológicos que a conduzem e que determinam as concepções que a escola tem sobre os papéis de aluno e professor; sobre o papel dela mesma (a própria escola); do que vem a ser “ensinar” e “aprender”; como se dá a produção e socialização de conhecimentos e como a escola “enxerga” e/ou viabiliza a compreensão do aluno acerca do mundo.

Essa definição de conhecimentos (“conteúdos”, conforme a nomenclatura das escolas), que deve estar em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, as Diretrizes complementares e Orientações dos respectivos sistemas de ensino, pode ser concretizada a partir da própria comunidade escolar – pais, alunos, professores, coordenadores e gestores –, levando em consideração suas necessidades mais prementes. Conhecendo e respeitando sua realidade, pode tomar decisões mais assertivas no que diz respeito ao currículo que vai ser utilizado.

Domingues (*et al*, 2000) não entendem a concepção de currículo como algo pronto e acabado, definido por um grupo de especialistas; entendem o currículo passível de construções

e reconstruções, e a escola como produtora desse currículo, onde seus professores definem *o que ensinar, como ensinar, quando ensinar e por que ensinar* tal conteúdo. Isso é significativo e respeita a diversidade, contextualizando-a.

A estrutura curricular para o Ensino Médio, a ser definida coletivamente, em cada unidade escolar, deve ser precedida pela elaboração de proposta político-pedagógica. Nesta, os agentes escolares devem levar em consideração as diversas dimensões da autonomia da escola: a pedagógica, a administrativa, a jurídica e a financeira (DOMINGUES *et al*, 2000, p.70).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (MEC/PCNEM, 2000), o Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o País, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. “Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender”. Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias.

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. São estes os princípios mais gerais que orientam a reformulação curricular do Ensino Médio e que se expressam na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96.

Ainda com base na Lei 9.394/96, o artigo 26 propõe a organização curricular com os seguintes componentes:

- base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno;
- planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo, superando a organização por disciplinas estanques;
- integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização;
- proposta pedagógica elaborada e executada pelos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino;

- participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Na nova formulação curricular, definida pelo MEC e pelo CNE, as propostas de currículos, a serem desenvolvidas pelas escolas, devem incluir competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, e também os princípios de interdisciplinaridade e contextualização, adotados como estruturadores do currículo do Ensino Médio. A interdisciplinaridade, que abriga uma visão epistemológica do conhecimento, e a contextualização, que trata das formas de ensinar e aprender... (DOMINGUES *et al*, 2000, p.71)

Uma vez que as escolas estaduais da Bahia organizam seus currículos de maneira a comportar as resoluções do MEC, através das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (2000) e através da Câmara de Educação Básica (CEB), espera-se que gestores, coordenadores e professores da rede estadual de ensino, particularmente os professores, compreendam os princípios pedagógicos implícitos no currículo das escolas e o conceito de competência impregnados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na Matriz de Referência e Fundamentação Teórico-Metodológica que estruturam a base conceitual do Ensino Médio e as provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Conforme a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA, *Site* oficial do governo, s/d), o Ensino Médio, tem suas diretrizes incorporadas à Resolução CNE/CEB nº 3/98, que determina a organização curricular por áreas do conhecimento, metodologicamente associado ao perfil do ensino contextualizado e interdisciplinar, forte aliado da perspectiva do trabalho escolar voltado para a juventude.

A manutenção dos princípios pedagógicos nos currículos (Identidade, Diversidade e Autonomia; e Interdisciplinaridade e Contextuação) pode promover conhecimentos acerca da realidade social, econômica, cultural, ambiental e política - local, regional e nacional – dos seus alunos, assim como propiciar a articulação entre as aprendizagens promovidas pelos componentes curriculares por meio de vivências e práticas solidárias, cooperativas e cidadãs (GATTI, 2008).

Diante do exposto, esperava-se que as escolas estaduais brasileiras compusessem um currículo com conhecimentos “conteúdos” diversos integrados entre si, satisfazendo dessa forma os princípios pedagógicos supracitados, práticas docentes transformadoras que promovam realmente a aprendizagem, tornando-a significativa, obtenham professores envolventes e envolvidos no propósito de garantir sujeitos mais autônomos e críticos, capazes

de tomar decisões por si mesmo, capazes de resolver situações-problema e, também, aptos para enfrentar o mercado de trabalho como cidadão ativo e consciente.

Para que tais ações se efetivem, a formação dos professores licenciados para dar aulas no Ensino Médio precisaria receber mais atenção e recursos por parte dos órgãos responsáveis e ser mais eficaz no que tange aos princípios pedagógicos elencados como estruturantes na idealização e construção dos currículos escolares que as escolas estaduais são instruídas a construir e que se evidenciam através de sua organização curricular.

Tendo em vista as mudanças ocorridas na sociedade em função das urgências que se interpõem nos sistemas educacionais do país como as inovações tecnológicas, a globalização e a insatisfação por parte dos sujeitos envolvidos diretamente com as escolas, além das manifestações públicas de insatisfação da sociedade civil, implementa-se, a partir dos princípios definidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, um currículo para o Ensino Médio pautado em Competências básicas que possibilitem aos alunos a inserção na vida adulta mediante a compreensão de conhecimentos como interdisciplinaridade, contextualização e autonomia.

Esse Currículo (Reforma Curricular - 2000), construído em conjunto com diversos educadores do Brasil, apoiados pelo Ministério da Educação – MEC –, visa a integrar os alunos ao mundo contemporâneo que requer sujeitos com capacidade de compreensão, argumentação, interpretação, e um outro tanto de habilidades que os tornem sujeitos competentes para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício da cidadania.

Um dos intuitos deste Currículo é o de (re)orientar o professor na sua prática pedagógica e suscitar novas abordagens e metodologias para o trabalho docente. A proposta é de que não se encerrem aí as discussões acerca da organização curricular e de que se possa sempre revisitá-los para novas consultas, releituras e/ou novas reformulações.

O projeto da Reforma do Ensino Médio (2000), incluindo a revisão curricular, foi uma das Políticas de Desenvolvimento Social que priorizaram ações na área da Educação com o objetivo de superar os altos índices de abandono, repetência e outras defasagens com relação ao ensino e à aprendizagem, além de tentar diminuir a desvantagem dos índices de escolarização e nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos em relação ao Brasil.

De um certo tempo pra cá, o deslocamento da preocupação com os conteúdos para as competências tornou-se a tônica do discurso das reformas curriculares realizadas até então. A ideia de que o currículo possa ser organizado a partir das competências tem como intuito possibilitar que os conhecimentos tenham uma relação mais direta com o saber fazer do aluno,

modificando assim a forma de pensar os conteúdos (de forma descontextual e sem fazer a devida relação com a realidade trazida pelos alunos). A noção de competências enquanto princípio de organização curricular, no entendimento da autora, busca relacionar a capacidade efetiva de desempenho dos alunos (elaborar, pensar, construir, planejar, decidir etc.).

4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO

As Políticas Públicas são um conjunto de ações do governo com regras e procedimentos que favorecem a interface entre o poder público e os sujeitos da sociedade. Segundo Teixeira (2002), as Políticas Públicas são políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos.

As políticas públicas traduzem, no seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais. Como o poder é uma relação social que envolve vários atores com projetos e interesses diferenciados e até contraditórios, há necessidade de mediações sociais e institucionais, para que se possa obter um mínimo de consenso e, assim, as políticas públicas possam ser legitimadas e obter eficácia (TEIXEIRA, 2002, p.2).

Não existe uma única definição para atribuir a “Políticas Públicas”, no entanto, nas leituras realizadas (TEIXEIRA, 2002; FILHO, 2005; SOUZA, 2006), fica explícita a necessidade de articular as ações do governo aos anseios da sociedade por intermédio de diretrizes que visam a propor mudanças nas esferas social, política e econômica de um país, estado ou município.

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p.26),

Segundo os autores acima citados, elaborar uma política pública significa definir *quem* decide *o que*, *quando*, com que *consequências* e para *quem*. Uma vez dito isso, trata-se de perceber as políticas públicas como ações resultantes de diálogos ou pressões sociais, dos diversos grupos que compõem uma sociedade, o que não significa afirmar que todas as políticas logram sucesso, pois nem sempre há compatibilidade entre as demandas da sociedade e as ações do poder público.

De acordo com Teixeira (2002), são objetivos das políticas públicas: responder a demandas da sociedade; ampliar e efetivar direitos de cidadania; promover o desenvolvimento, criando alternativas de geração de emprego e renda como forma compensatória dos ajustes criados por outras políticas de cunho mais estratégico; regular conflitos entre os diversos atores

sociais que, mesmo hegemônicos, têm contradições de interesses que não se resolvem por si mesmas ou pelo mercado e necessitam de mediação.

Segundo Souza (2006), as políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação.

4.1 SISTEMAS DE AVALIAÇÃO

Observando a dinâmica dos sistemas de avaliação no Brasil, percebe-se que desde a década de sessenta vêm-se desenvolvendo tentativas de implementar processos avaliativos com o intuito de verificar o desempenho escolar. No entanto, devido à precária formação do pequeno grupo de especialistas na área, à época, o uso desses processos avaliativos foi bastante restrito.

Em função disso, em 1966, criou-se o Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas – o CETPP –, com o objetivo de contribuir para a formação de profissionais que pudessem atuar na área, desenvolvendo cursos sobre avaliação de rendimento escolar e sobre elaboração de provas objetivas com especialistas estrangeiros (GATTI, 2002, p.21).

Ainda segundo Gatti (2002), nas décadas de setenta e oitenta, houve algumas iniciativas isoladas na área de avaliação educacional, inclusive com o apoio de um programa externo, o Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americana – o ECIEL –, sobre os determinantes dos níveis de escolaridade e do rendimento escolar obtidos por alunos com diferentes características pessoais e socioeconômicas; e a criação do projeto Edurural, que, além de avaliar o rendimento escolar, também avaliava fatores associados.

Com metodologia clara e bem definida durante a coleta e análise do material, mostrou-se o que se poderia fazer com estudos dessa natureza, na direção de propugnar uma escola mais condizente com as necessidades das populações menos favorecidas socialmente. O cuidado com as interpretações, com a clareza dos limites de significação dos dados, tendo presentes os pressupostos sobre os quais se assentava o modelo avaliativo, ofereceu uma oportunidade para, a partir de uma ação direta, formar pessoas e pensar a área criticamente (CATTI, 2002, p.24).

As avaliações que surgem no Brasil, mesmo que timidamente, da década de sessenta à década de oitenta, serviram de base para o desenvolvimento, nos anos 90, do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB –, gerido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Os diversos objetivos proclamados durante o processo de institucionalização do SAEB resolviam-se em torno de duas questões: (a) o

acompanhamento ao longo do tempo da qualidade da educação; e (b) a definição de subsídios para a formulação de políticas educacionais voltadas à qualidade e à equidade em educação.

Em 2005, a Portaria Ministerial nº 931 alterou o nome do histórico Exame Amostral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizado desde 1990, para Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB). Por sua tradição, entretanto, o nome do SAEB foi mantido nas publicações e demais materiais de divulgação e aplicação deste exame.

As avaliações do SAEB produzem informações a respeito da realidade educacional brasileira e, especificamente, por regiões, redes de ensino, pública e privada, nos estados e no Distrito Federal, por meio de exame bienal de proficiência, em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura), aplicado em amostra de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. Desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia do Ministério da Educação (MEC), o SAEB é a primeira iniciativa brasileira, em âmbito nacional, no sentido de conhecer mais profundamente o sistema educacional brasileiro.

Conforme descrito por Gatti (2002, p. 27), o SAEB compõe-se de dois grandes eixos: o primeiro voltado para o acesso ao ensino básico, no qual se verifica o atendimento à demanda (taxas de acesso e de escolarização) e a eficiência (taxas de produtividade, de transição e de eficiência interna); o segundo corresponde à qualidade, implica o estudo de quatro dimensões relativas: 1) ao produto – desempenho do aluno quanto à aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de habilidades e competências; 2) ao contexto – nível socioeconômico dos alunos, hábitos de estudo, perfil e condições de trabalho dos docentes e diretores, tipo de escola, grau de autonomia e matriz organizacional; 3) ao processo – planejamento do ensino e da escola, projeto pedagógico, utilização do tempo escolar, estratégias de ensino; 4) aos insumos – infraestrutura, espaço físico, instalações, equipamentos, recursos e materiais didáticos.

Além de coletar dados sobre a qualidade da educação no País, procura conhecer as condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de questionários de contexto respondidos por alunos, professores e gestores, e por meio da coleta de informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe (GATTI, 2002, p. 28).

O SAEB tem como principais objetivos:

- Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas;
- Identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino;
- Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos;
- Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
- Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa.

É importante frisar que o SAEB avalia do sistema educacional brasileiro apenas o básico, o mínimo necessário para a formação de leitores competentes e estudantes que utilizem o instrumental matemático de forma eficiente na resolução de problemas. A conclusão evidente é que boa parcela dos alunos brasileiros da educação básica não está aprendendo o mínimo prometido nos currículos estaduais e nos parâmetros curriculares do MEC... (ARAÚJO e LÚZIO, 2005, p. 20).

As políticas de avaliação do Ministério da Educação - MEC – têm a finalidade de conhecer os resultados da aprendizagem dos alunos, além de medir a dimensão e o alcance de suas políticas e para tanto, são aplicados em todo o território brasileiro os sistemas de avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, a saber:

- Enceja – criado em 2002; tem o propósito de avaliar as habilidades e competências básicas de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de acesso à escolaridade regular na idade apropriada.
- Provinha Brasil – criada em 2008; tem como objetivo avaliar o nível de alfabetização dos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental e diagnosticar precocemente possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita.
- Prova Brasil e SAEB – criados em 2005 e 1990, respectivamente; são exames complementares que constituem a base para definição do índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB – desde o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em abril de 2007.

- ENEM – criado em 1998 e reformulado em 2009; com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica, avaliar a qualidade do ensino e substituir os vestibulares vigentes em Universidades Públicas do país.

Segundo Gatti (2002), a Avaliação Educacional comporta subáreas que dão conta de várias questões ligadas à educação em nosso país: desempenho dos alunos dos diversos níveis escolares; rendimento desses mesmos alunos; avaliação da aprendizagem; avaliação de sistemas educacionais; avaliações institucionais; auto-avaliação, etc., além de múltiplos enfoques teóricos (avaliação sistêmica, iluminativa ou compreensiva, participativa etc.), no entanto, procuraremos nos ater às discussões acerca dos modelos para a mensuração educacional que visam a identificar o nível do desempenho e o rendimento dos alunos.

Vianna (s/d) diz que a avaliação educacional objetiva, fundamentalmente, aprimorar o processo instrucional, visando a alcançar objetivos específicos que podem ser sintetizados da seguinte forma:

- corrigir deficiências da aprendizagem, ajustando, quando for o caso, o nível da instrução ao grupo, ou modificando estratégias instrucionais ou, ainda, introduzindo elementos necessários à facilitação da aprendizagem;
- orientar indivíduos ou grupos que apresentem deficiências de aprendizagem;
- promover a motivação de indivíduos através da indicação dos objetivos alcançados e do progresso de cada estudante, por intermédio de informações imediatas e específicas;
- aumentar a retenção da aprendizagem;
- facilitar a transferência da aprendizagem, por intermédio de sua aplicação a novas experiências, similares às desenvolvidas no contexto instrucional.

Para o autor, o estado atual das mensurações educacionais simplesmente demonstra que na escola, por falta de recursos humanos com treinamento especializado, não estão sendo empregados diferentes modelos de mensuração para fins diversos, com evidentes prejuízos para o aluno, o professor e a educação (VIANNA, 2010).

A avaliação educacional não se destina apenas à mensuração e/ou medida, abrange outras questões como a melhoria do processo, a tomada de decisão e o acompanhamento das questões que envolvem o contexto escolar – como as de aprendizagem, além de fomentar a criação de Políticas Públicas voltadas para a Educação.

Além disso, como os vestibulares, o provão e o ENEM, com o destaque que a grande mídia lhes dá, reforçam outra associação: avaliar é medir conhecimento. Mas o campo

da Avaliação Educacional é mais abrangente, como já dissemos, e seu papel deve ser mais construtivo, até porque avaliar é muito mais do que medir (GATTI, 2002, p. 18).

Enquanto o tema da avaliação da escola é tratado no artigo 24 da Lei n. 9.394/96², o artigo 9º da mesma lei, ao tratar das atribuições da União, inova em relação aos textos legais precedentes ao atribuir à União a função de “assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria do ensino” (FRANCO, 2008).

As avaliações estimulam o debate e podem fornecer pistas importantes para o encaminhamento de soluções e tomadas de decisões relevantes para o futuro educacional do país. Soares (2008) aponta os testes padronizados como única maneira socialmente viável de verificar se o direito ao aprendizado está sendo atendido em uma situação específica. Captam, de forma aproximada, mas sem vícios, o nível de competência adquirida pelos alunos.

4.2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL

Ainda segundo Franco (2008), nos últimos 17 anos, houve enorme desenvolvimento da avaliação em larga escala da educação básica. Ao longo desse processo, houve marcos importantes, tais como: a implantação da avaliação nacional em base amostral no início dos anos 1990; a transição para um sistema que permitisse comparar os resultados ao longo do tempo, modificação implantada em 1995; o desenvolvimento de estudos de fatores associados ao desempenho escolar, a partir de 1997; a implantação da avaliação em base censitária, em 2005; o desenvolvimento de pesquisas que investigaram o nexo entre variação do desempenho e mudanças no fluxo escolar; o desenvolvimento de um indicador que sintetizasse os aspectos relacionados a desempenho e a fluxo, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Conforme dito anteriormente, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB –, foi a primeira iniciativa brasileira no sentido de conhecer a fundo os problemas e deficiências do sistema educacional, para subsidiar as políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino.

Oito anos depois, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira – INEP –, criou o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. O exame é realizado anualmente, com o objetivo fundamental de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício

pleno da cidadania, conferir ao indivíduo parâmetros para autoavaliação, criar referência nacional para os egressos desta modalidade, bem como servir de modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho e alternativa de teste para o acesso à educação superior.

Segundo Ferreira (2009), esse exame difere de outras avaliações já propostas pelo Ministério da Educação. Centra-se na avaliação de desempenho por competências e vincula-se a um conceito mais abrangente e estrutural da inteligência humana. Uma medida importante para democratizar o ENEM foi a isenção do pagamento da taxa de inscrição para os alunos da escola pública.

Inúmeras discussões e produções destinam-se a desvelar questões ligadas à avaliação da qualidade do ensino. Com o intuito de gerar, sistematizar informações e monitorar os conhecimentos do aluno e o seu desempenho, a avaliação em larga escala se fortalece na medida em que se configura como uma importante política pública de avaliação que fornece dados relevantes sobre a qualidade do ensino ofertado, e o ENEM, enquanto uma dessas políticas, contribui para que se verifiquem os fatores, positivos ou negativos que constituem o ensino.

As avaliações em larga escala visam a produzir dados sobre as condições de ensino no país, sobre os fatores intra e extraescolares que afetam o desempenho dos alunos e sobre o contexto educacional no qual se sustentam as escolas. O levantamento desses dados e sua análise proporcionam aos sujeitos envolvidos nesse processo um olhar para sua realidade de maneira que possam agir com a intenção de modificá-la.

Destarte, a avaliação não é um fim em si mesmo, mas um instrumento que deve ser utilizado para corrigir rumos e pensar o futuro. É crucial assegurar que, juntamente com as informações que a avaliação fornece, sejam criados e utilizados instrumentos que contribuam substancialmente para a solução dos sérios problemas sociais que afetam a população em idade escolar (BECKER, 2010, p.3).

Entretanto, mesmo criada com a intenção de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, suscitam dúvidas concernentes à sua elaboração, aplicação, análise dos dados coletados e o uso dos resultados encontrados. Tais questões são pertinentes, no entanto, há um número de profissionais, técnicos e pesquisadores preocupados com essas questões, buscando solução para cada uma delas, aperfeiçoando-as na medida em que se repetem.

De fato, essas questões merecem uma atenção maior, mas isso não desqualifica as avaliações em larga escala, posto que, ainda que com limitações com relação aos aspectos acima citados, essas avaliações são o único veículo para mapear as condições do ensino e da

aprendizagem nas escolas brasileiras e possibilitam, através das informações que coletam, o subsídio de políticas públicas que permitam a melhoria dos processos avaliados.

As avaliações em larga escala ultrapassam os limites das instituições educativas e, por meio dos veículos de comunicação de massa, envolvem parcelas muito amplas da sociedade. Isso pode ser extremamente saudável, desde que garantidos a qualidade da informação veiculada e o nível da discussão gerada. Esse aspecto, em suas dimensões técnica e ética, ainda é um desafio a ser enfrentado... (FRANCO & BONAMINO, 2001, P.27)

Todavia, para que essas melhorias se efetivem, faz-se necessário que os dados coletados sejam repassados para os atores envolvidos no processo: gestores, professores, alunos e a comunidade em geral e que estes, respaldados nos resultados encontrados, possam intervir na realidade educacional de suas escolas.

As políticas públicas de avaliação visam a monitorar, obter e produzir informações acerca do ensino no Brasil, além de responder às demandas dos diversos grupos sociais e aos direitos do cidadão. Nas décadas de sessenta, setenta e oitenta, houve tentativas de implementação de políticas públicas de avaliação mas de maneira muito isolada e em pequenas escalas, inclusive com o apoio de órgãos internacionais, no entanto, essas tentativas foram embrionárias, mas não desperdiçadas, e sim, aproveitadas, pois, elas contribuíram para a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica, o *SAEB*, na década de 90.

Esses sistemas visam a produzir dados sobre a qualidade e a eficácia do ensino brasileiro e procuram conhecer as condições, internas e externas, que interferem na relação de ensino-aprendizagem dos estudantes da educação básica. Uma vez conhecidas essas condições, o objetivo torna-se o de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas de avaliação para a melhoria da qualidade do ensino escolar.

5 O ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM –, criado em 1998 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, se configura como um sistema de Avaliação que, além de realizar uma verificação do aprendizado dos conteúdos básicos, tem o propósito de averiguar as Competências e habilidades que o aluno domina, sua capacidade de interpretação, argumentação, solução de problemas, intervenção na realidade e a capacidade de se expressar de maneira estruturada.

Esse Sistema unificado de Avaliação busca obter dados que possibilitem a formulação de Políticas Públicas Educacionais mais eficazes, além de servir de base para o desempenho pessoal do aluno, pois avalia o desempenho do estudante ao término do Ensino Médio no Brasil. De caráter voluntário, vem sendo oferecido anualmente aos concluintes e egressos do Ensino Médio e propõe-se a substituir os vestibulares vigentes no país, com a expectativa de reformular o currículo do Ensino Médio.

De acordo com o INEP (2005), 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 (MACEDO, 2005).

O objetivo do ENEM é medir e qualificar as estruturas responsáveis por essas interações. Tais estruturas se desenvolvem e são fortalecidas em todas as dimensões de nossa vida, pela quantidade e qualidade das relações que estabelecemos com o mundo físico e social desde o nascimento. O ENEM focaliza, especificamente, as competências e habilidades básicas desenvolvidas, transformadas e fortalecidas com a mediação da escola (ALVES, 2005, p.8).

Antes da proposta de reformulação em 2009, o único objetivo do ENEM era o de avaliar a qualidade do ensino e da aprendizagem e suas provas constavam de apenas 63 questões que não contemplavam, necessariamente, os conteúdos ministrados nas escolas. Como não foi adotado pela grande maioria das Universidades brasileiras, as escolas de Ensino Médio continuaram a adotar uma metodologia de ensino conteudista pautada nas exigências dos exames vestibulares.

Em 2009, o Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação do ENEM à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES –, e teria o propósito de substituir o vestibular das Universidades Públicas Federais.

No novo formato, a prova passaria a constar de 180 questões objetivas, divididas em quatro Áreas do conhecimento. 45 questões para as seguintes Áreas:

- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
- Matemática e suas Tecnologias;
- Ciências Humanas e suas Tecnologias;
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

A proposta é que não se percam de vista suas atribuições anteriores, mas que se torne um vestibular unificado nacionalmente, com o intuito de ampliar a mobilidade entre os estudantes e possibilitar que o aluno perceba a inter-relação entre os conteúdos e as áreas do conhecimento, atendo-se, principalmente, no conhecimento de atualidades (MACHADO, 1999).

Um dos seus objetivos é valorizar as aptidões importantes do Ensino Médio, desenvolver as competências - leitora e escritora - e os eixos cognitivos que são comuns às áreas do conhecimento, a saber:

- Dominar Linguagens (DL);
- Compreender Fenômenos (CF);
- Enfrentar Situações-Problema (SP);
- Construir Argumentação (CA);
- Elaborar Propostas (EP).

5.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Na Fundamentação Teórico-Metodológica para o ENEM, é clara a necessidade da associação entre as Competências definidas na Matriz e os Conteúdos dispostos no Currículo, a fim de garantir, ao término da escolaridade básica (conclusão do Ensino Médio), conhecimentos que, mobilizados, possibilitarão uma leitura e uma compreensão de mundo que exigirá desses jovens e adultos autonomia e criticidade necessárias para a resolução de situações-problema na vida cotidiana e no trabalho.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1999, p.35)

A proposta tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de Ensino Superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio (INEP, 2009).

Essa proposta tem por objetivo impulsionar a adoção dos conteúdos preconizados pela LDB, favorecendo a reorganização curricular das escolas, tornando os conteúdos ainda mais significativos para o processo de ensino-aprendizagem, ao visar ao aprimoramento da competência leitora e escritora, à construção da identidade e da autonomia, à promoção da diversidade, à interdisciplinaridade e à contextualização, além do conhecimento de atualidades, assim como estimular a diversificação de atividades integradoras que dão ênfase na formação cultural do aluno.

Estimular e avaliar tal conjunto de competências é o que verdadeiramente importa: as disciplinas são ferramentas para atingir tal meta. Nesse sentido é que foram caracterizadas, sinteticamente, competências como a capacidade de expressão, tanto na língua materna quanto em diferentes linguagens, de compreensão de fenômenos, de resolução de problemas, de construção de argumentos para viabilizar uma interação comunicativa, de articulação entre o individual e o coletivo, por meio da elaboração de projetos/propostas de intervenção na realidade (MACHADO, 2005, p. 52).

O ENEM tem sido objeto de frequentes estudos e análises do índice de desempenho dos alunos do Ensino Médio no Brasil e pode fornecer pistas relevantes sobre a aquisição das competências aferidas em sua Matriz de Referência e sua relação com a Organização Curricular, principalmente no que concerne às disciplinas de Língua Portuguesa e Redação da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, objeto de investigação dessa pesquisa.

A Fundamentação Teórico-Metodológica do ENEM (2005) tem um papel importante na implementação da reforma do Ensino Médio ao apresentar à comunidade escolar conceitos como aprendizagem significativa, autonomia, cooperação, relação inter-pessoal, interdisciplinaridade e contextualização, dentre outros, posto que esses conceitos ainda não são comuns ao cotidiano escolar, ou são de conhecimento dos professores, coordenadores e gestores, mas não estão devidamente contemplados em seus currículos.

Diante do exposto, faz-se necessário esclarecer, brevemente, alguns dos conceitos acima citados com o intuito de facilitar a compreensão e a leitura dessa Dissertação que versa sobre “Competências *versus* Conteúdos: um estudo comparativo entre as Competências aferidas na Matriz de Referência do ENEM e os Conteúdos dispostos na Organização Curricular para as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação do 3º ano do Ensino Médio em Escolas Estaduais de Salvador”.

A aprendizagem significativa é aquela que faz sentido para o aluno e envolve desejo. O desejo não é algo que pode ser (re)criado pelo professor no aluno, mas pode ser despertado através da curiosidade, disponibilidade, projetos envolventes, situações de aprendizagem diversas nas quais os alunos se sintam desafiados e inquietos perante o (novo) conhecimento apresentado.

A aprendizagem significativa instaura novamente na escola uma condição fundamental de nossa busca de conhecimento. Essa condição é a do desejo, ou seja, do conhecimento como necessidade, algo que “falta ser”, que ainda não é nos termos pretendidos ou aceitos pelo sujeito. No contexto da competência relacional, isso é interessante porque o desejo instaura-se como busca e como complementaridade. A busca supõe devoção daquele que deseja, isto é, trabalho, compromisso, responsabilidade. Complementaridade supõe sair dos limites de onde se encontra e incluir um outro todo como parte (MACEDO, 2005, p. 25).

A autonomia está descrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais como princípio didático. Segundo Macedo (2005), a autonomia como método pedagógico refere-se a permitir, despertar, favorecer, promover, valorizar, exercitar o poder de pensar. Quando um professor valoriza, em sala de aula, discussões sobre os diferentes resultados de uma conta ou diferentes hipóteses acerca de uma história, está praticando o princípio da autonomia como princípio metodológico. O conceito de autonomia está retratado de forma mais aprofundada no capítulo 2 – A Noção de Competência.

O autor faz uma distinção entre ser autônomo e ser independente, pois uma coisa não implica a outra. Ser autônomo é ser responsável por seus atos, é ter iniciativa, é defender seu ponto de vista, mesmo que ele pareça diferente dos demais. Ser autônomo é ser parte e todo ao mesmo tempo. O bom professor deve promover um ambiente onde seus alunos construam sua autonomia com liberdade de pensamento e expressão, para que se sintam capazes de agir diante de qualquer situação-problema ou impasse relativo à aprendizagem.

Esse é o sentido de considerar-se a autonomia como uma orientação didática, como uma disciplina que promove uma competência relacional nos alunos, que os educa para uma interação com qualidade interdependente. Para isso, sem dúvida, não basta dominar técnicas que promovam essa forma de autonomia, é preciso também que o professor disponha-se a construir essa forma de pensamento e relação como algo que vale também para ele (MACEDO, 2005, p. 24).

A cooperação é imperativa nas relações familiares, escolares e sociais. Sabe-se que o trabalho coletivo, o pensar conjunto, a interação com o outro e a diversidade de pontos de vista nos possibilitam múltiplas descobertas e enriquecedoras aprendizagens. Na escola não é diferente: o trabalho em equipe, com seus pares, os sujeitos aprendem mais do que sozinhos com seus livros e conjecturas. A troca de ideias e opiniões pode desajustar certezas, inquietar

para depois aquietar-se e acomodar novos conceitos, novas aprendizagens. Aprender junto é melhor do que aprender sozinho.

Cooperação é um método de trabalhar com essa qualidade. O bedel coopera com a meta educacional da escola. Certas informações, certas oportunidades de intervenção ele tem melhor do que o professor, (***)). Nos cantos da escola, nos banheiros, nos momentos em que o aluno não está visível para os professores, orientadores ou diretores. Eles fazem parte do sistema, fazem parte da equipe pedagógica. Por isso, a cooperação não é só uma filosofia, uma ética, mas igualmente um método que supõe competência relacional. Por isso, segundo Piaget, o método pedagógico que promove a cooperação é mais construtivo do que um método que não a promove. Sem cooperação é muito difícil construir alguma coisa (MACEDO, 2005, p. 26).

Ao falarmos sobre cooperação entre os alunos, é importante salientar a cooperação que pode e deve haver entre as disciplinas e os conhecimentos entre si. A interdisciplinaridade nada mais é do que um trabalho de troca e cooperação entre as diferentes áreas do conhecimento, aberto ao diálogo e ao planejamento de caráter explicativo e inspirador (LÜCK, 2004; NOGUEIRA, 2005).

Segundo documento do MEC/PCNEM (2000) é importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção.

Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade e mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado (MEC/PCNEM, 2000, p. 76).

Para Lück (2004), a interdisciplinaridade representa a possibilidade de promover a superação da dissociação das experiências escolares entre si, como também delas com a realidade social. É uma eterna busca da unidade na diversidade.

O enfoque interdisciplinar consiste num esforço de busca da visão global da realidade, como superação das impressões estáticas, e do hábito de pensar fragmentador e simplificador da realidade. Ele responde a uma necessidade de transcender a visão mecanicista e linear e estabelecer uma ótica globalizadora que vê a realidade, em seu movimento, constituída por uma teia dinâmica de inter-relações circulares, visando estabelecer o sentido de unidade que ultrapassa as impressões fracionadas e o hábito de pensar e de exprimir-se por pares de opostos, como condição e resultado final do processo de produção do conhecimento (LÜCK, 2004, p. 72).

A construção da interdisciplinaridade se dá a partir de um processo contínuo que visa a transformar as realidades isoladas de cada disciplina em um todo que se complementa, dialoga e compreende as vicissitudes umas das outras, em nome da unificação. É preciso ter uma integração real entre as disciplinas, integrando os mesmos objetivos, atividades,

procedimentos e planejamento com o objetivo único de propiciar o intercâmbio, a troca, o diálogo (NOGUEIRA, 2005).

Uma concepção de conhecimento em que tais cadeias lineares sejam substituídas, tanto nas relações interdisciplinares quanto no interior das diversas disciplinas, pela imagem metafórica de uma rede, de uma teia de significações, poderia, a nosso ver, contribuir decisivamente para a viabilização do necessário trabalho interdisciplinar (MACHADO, 2005, p. 47).

Segundo Machado (2005), o enraizamento na construção dos significados constitui-se por meio do aproveitamento e da incorporação de relações vivenciadas e valorizadas no contexto em que se originam, na trama de relações em que a realidade é tecida; em outras palavras, trata-se de uma contextuação.

Analogamente, no sentido em que aqui se utiliza, contextualizar é uma estratégia fundamental para a construção de significações. A medida que incorpora relações tacitamente percebidas, a contextuação enriquece os canais de comunicação entre a bagagem cultural, quase sempre essencialmente tácita, e as formas explícitas ou explicitáveis de manifestação do conhecimento (MACHADO, 2005, p. 53).

A contextuação se constitui como imprescindível no âmbito escolar posto que aproxima os temas escolares da realidade extraescolar dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; contextualizar significa aproximar os conhecimentos/conteúdos planejados pelo professor da realidade que cerca nossos alunos, fazendo com que esses conhecimentos/conteúdos tenham significado e razão em seu cotidiano. Sem uma real significação, a aprendizagem não é efetiva.

O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas (MEC/PCNEM, 2000, p. 78).

Uma vez apresentados os conceitos da Fundamentação Teórico- Metodológica para o ENEM, expõe-se a seguir uma explanação sobre a Área do conhecimento do Exame que se quer analisar, as disciplinas selecionadas para o estudo/investigação, sua Matriz de Referência e algumas Competências dessa Matriz relacionadas a Compreensão, interpretação, leitura e escrita.

5.2 MATRIZ DE REFERÊNCIA DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

As quatro Áreas do conhecimento que o Exame Nacional do Ensino Médio avalia possuem Matrizes de Referência que por sua vez possuem Competências específicas para cada uma delas. Nesse estudo, objetivou-se, apenas, a investigação e análise da Matriz de Referência para a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e, ainda assim, somente as Competências relacionadas diretamente a compreensão, interpretação, leitura e escrita, ligadas às disciplinas de Língua Portuguesa e Redação.

A Matriz de Referência para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias apresenta nove competências em sua totalidade. Algumas dessas Competências têm por finalidade ampliar (ou propor) o conhecimento e uso da língua estrangeira, o conhecimento e uso da linguagem corporal e a importância das artes e do saber cultural, regional, local e/ou nacional. São as Competências de números 2, 3, e 4 apresentadas, mais adiante, no Capítulo sobre a Matriz de Referência para o ENEM.

Essas competências (definidas acima), igualmente importantes na formação e constituição dos sujeitos aprendentes das escolas, não são o foco da discussão aqui apresentada, pois, pretende-se analisar apenas as competências diretamente ligadas à leitura, compreensão, interpretação e escrita da língua materna contempladas no currículo de Língua Portuguesa e Redação das turmas de 3º ano das Escolas selecionadas.

As competências analisadas nesse estudo são as de números 1, 5, 6, 7, 8 e 9, a saber:

1. Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida; 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; 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; 7. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas; 8. Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade; 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.

Essas Competências comportam, especificamente, as categorias de compreensão, interpretação, leitura e escrita, que por sua vez possibilitam o entendimento e o reconhecimento de tipologias textuais diversas, análise de textos, expressão e argumentação, recursos verbais e não verbais, variedades linguísticas e o uso das tecnologias da informação/comunicação em favor do (re)conhecimento, por parte dos alunos, no seu processo de aprendizagem, na compreensão e aquisição da norma culta.

Cada uma das Competências definidas na Matriz de Referência possui algumas habilidades que visam a nortear o percurso a ser percorrido pelo professor planejado em seu plano de curso para o trabalho de sala de aula, o que pressupõe uma integração entre os conteúdos presentes na Organização Curricular das escolas investigadas. Essas são as competências, a saber:

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 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 suas habilidades:

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 e suas habilidades:

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 e suas habilidades:

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.

Uma vez identificadas as competências que serão investigadas a partir da Matriz de Referência para as provas de Língua Portuguesa e Redação da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, seguimos para a análise da Organização Curricular das escolas selecionadas. Uma vez identificadas as competências definidas como referência e a organização curricular de cada escola (das disciplinas de Língua Portuguesa e redação), parte-se para a comparação entre os seus elementos (Matriz para o ENEM e Currículo). Esclarecendo que ambas as escolas entendem por *Currículo* ou *Organização Curricular*, o Plano de Curso, em que descrevem os conteúdos, por compreendidos como Conhecimentos, das quatro unidades escolares.

As seis Competências descritas no corpo deste trabalho (Competências de números 1, 5, 6, 7, 8 e 9), os conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e Redação da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias das escolas selecionadas, descritos no Currículo (que as escolas chamam de “Plano de Curso”) e as Entrevistas realizadas com os professores das referidas disciplinas sustentam e fundamentam a análise e a discussão teórica subjacente à realização dessa pesquisa, pois enfocam a compreensão e o uso da Língua Portuguesa, fortalecendo o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras (bastante enfatizadas nas competências descritas acima e em todos os documentos salientados ao longo do trabalho).

Partindo do pressuposto de que é clara e necessária a associação entre as Competências e os Conteúdos para a garantia da obtenção de sucesso na aquisição de elementos indispensáveis à compreensão, interpretação, leitura e escrita, é que se estabelece nessa escrita o objetivo geral dessa investigação: Identificar e Analisar a relação entre as Competências da Matriz de Referência do ENEM e a Organização Curricular das disciplinas de Língua Portuguesa e Redação do 3º ano do Ensino Médio nas Escolas Estaduais selecionadas em Salvador.

O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM –, por se tratar de um sistema unificado de avaliação individual de desempenho por competências, serve como referência de autoavaliação aos jovens que prestam o exame, ao mesmo tempo em que fornece respostas das escolas para a comunidade escolar, alunos, professores, coordenadores, gestores, pais e responsáveis, e à sociedade de uma maneira geral.

O crescimento, a procura e permanência dos jovens no Ensino Médio, a Certificação, a substituição do vestibular em Universidades Públicas pelo ENEM e a mobilidade dos estudantes entre os estados brasileiros, visam a garantir o ENEM como uma política de avaliação com importantes informações sobre o desempenho pessoal do aluno, sobre a escola,

sobre a relação de ensino e aprendizagem e a qualidade do ensino, ainda que encontre teóricos que apontem deficiências na aplicação do exame, na construção das provas realizadas e na tabulação e interpretação dos dados.

No entanto, ainda que se verifiquem problemas relacionados à apropriação e utilização dos resultados encontrados, problemas quanto à sua execução em função das dimensões do Brasil e de suas diferenças regionais e culturais, ainda que não consiga diagnosticar por completo o desempenho dos alunos e das escolas, o ENEM, ainda é o único sistema de avaliação do Ensino Médio que mapeia e disponibiliza as informações que encontra com o intuito de subsidiar a formulação e implementação de Políticas Públicas de Avaliação que visam à melhoria da qualidade do ensino.

Embora sejam relevantes as deficiências apontadas por tais teóricos, posto que se vive em uma sociedade pautada em pilares democráticos e faz-se necessário discutir tudo que interfira, negativa ou positivamente, na educação brasileira, não se pretende discutir nesse texto os fatores que interferem na opinião pública a respeito do ENEM, nem as deficiências na elaboração e aplicação das provas, assim como também não se pretende discutir os métodos de análise dos dados encontrados pelo INEP, ao tabular as respostas das provas.

Sem modelos matemáticos e quantificação há fenômenos que são absolutamente inescrutáveis. Na educação elas podem ter o seu papel em pesquisas específicas (as demográficas, por exemplo). Mas é o ideário dentro do qual essa apropriação se fez, a perspectiva dogmática com que se passou a construir instrumentos de medida de forma absolutizada, a acreditar na neutralidade das intervenções de pesquisa e dos dados. A própria maneira como se passou a medir e descrever fenômenos, como se medidas fossem exatas e relações lineares de causa e efeito fossem diretamente detectáveis e pudessem tudo explicar dos fenômenos humanos, sociais ou educacionais, sem maiores indagações sobre a natureza das medidas e a propriedade ou real validade dos conceitos que a fundamentam (GATTI, 2007, p. 47).

Para Mildner (2009), o Ministério da Educação – MEC –, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, não se encontra em condições objetivas de definir uma política de avaliação socioeducacional adequadamente correta, compatível, desejável e efetiva relativa a cada nível do Sistema Educacional Brasileiro. Segundo a autora, as políticas de avaliação adotadas lidam, apenas, com a aferição de resultados e não podem se autodenominar “Avaliação da Educação”, posto que se constituem mecanismos seletivos na medida em que apenas se verificam deficiências no aluno, reforçando as “pedagogias da reprovação, da seleção e conseqüente exclusão, que tão fortemente caracterizam os três níveis da Educação Formal no Brasil”.

O SAEB, a Prova Brasil, o ENEM, o ENADE e a Provinha Brasil, não caracterizam qualquer situação de avaliação de resultados educacionais, embora a isso se

pretendam, mas sim, e decisivamente, tratam tão somente da verificação desses resultados; e isso de modos que não possibilitam quaisquer tomadas de decisões que, em qualquer nível da Educação Brasileira, se mostrem potencialmente adequadas para subsidiar a melhoria da Educação no Brasil. (MILDNER, 2009, p. 01).

No entanto, as Políticas Públicas de Avaliação validadas pelo INEP, inclusive o ENEM, ainda são as únicas a serem utilizadas para a avaliação em larga escala no Brasil e são referendadas por autores (FRANCO; BONAMINO, 1995; KLEIN; FONTANIVE, 1995; VIANNA, 2003; SOARES, 2008) que veem nesse tipo de avaliação um subsídio para obtenção e organização de diagnósticos em relação ao ensino-aprendizagem com o intuito de manter, renovar ou implementar Políticas Públicas para uma educação com maior qualidade.

Para alcançar os objetivos propostos nos PCNs e DCNs e na Fundamentação Teórico- Metodológica do ENEM, o INEP, órgão responsável por formular e aplicar as provas em todo o território brasileiro, precisaria contemplar em suas ações as regiões e suas específicas particularidades: socioeconômicas, culturais, tecnológicas, ambientais, políticas, religiosas etc. O conjunto desses elementos aqui expostos devem ser considerados igualmente importantes na análise dos dados e no desempenho dos alunos das diversas cidades brasileiras.

6 METODOLOGIA

É pertinente ressaltar que toda pesquisa precisa salientar algo novo, que valha a pena ser investigado/estudado para o pesquisador e para a comunidade à qual se destina o estudo. A pesquisa precisa ser uma atividade de investigação capaz de agregar ou transformar o fato-objeto de estudo do pesquisador em um novo conhecimento, transformando-o, ou suscitar uma dúvida sobre o objeto investigado ou simplesmente evidenciar ou clarificar suas respostas à comunidade científica. Para Gatti (2007, p.10), quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa.

Sendo a pesquisa uma atividade de investigação, consideramos a existência de (pré) requisitos para pesquisar, porém eles não são únicos e não há uma mesma regra para todo pesquisador. Cada pesquisador há de desenvolver, através da prática ou do estudo ou de ambos, a sua maneira de interpretar os fatos, de considerar ou não a subjetividade implícita em seu trabalho, desenvolver sua própria metodologia de pesquisa a partir de leituras ou experiências trocadas. Não há uma cartilha, mas precisa haver rigorosidade metódica, compromisso com a criticidade e com seu envolvimento profissional e ético. (FREIRE, 1999, p. 28, 34 e 36).

Não há um modelo de pesquisa científica, como não há “o” método científico para o desenvolvimento da pesquisa. Esta é uma falsa idéia, pois o conhecimento científico se fez e se faz por meio de uma grande variedade de procedimentos e a criatividade do pesquisador em inventar maneiras de bem realizar os seus estudos tem que ser muito grande. A pesquisa não é, de modo algum, na prática, uma reprodução fria das regras que vemos em alguns manuais. O próprio comportamento do pesquisador em seu trabalho é-lhe peculiar e característico (GATTI, 2007, p.11).

Frente à complexidade de investigar fenômenos e processos sociais com a devida rigorosidade metódica e o justo envolvimento profissional e ético, foi escolhido o estudo de caso para o aprofundamento, amplo e detalhado, das duas escolas (campo empírico) dessa pesquisa. A escolha pelo estudo de caso se justifica pela necessidade de investigar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos (YIN, 2001).

O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes. Em outras palavras, você usaria o método de estudo de caso quando desejasse entender um fenômeno da vida real em profundidade, mas esse entendimento englobasse importantes condições contextuais – porque eram altamente pertinentes ao seu fenômeno de estudo (YIN, 2010, p. 39).

Esse tipo de delineamento metodológico é, segundo Gil (2008, p.141), o mais completo de todos os delineamentos, pois vale-se tanto de dados de gente quanto de dados de papel e é exatamente nisso que essa pesquisa consiste: um estudo de caso com pesquisa documental, onde a flexibilidade de seu planejamento permitiu variados procedimentos de coleta e análise de dados. Sendo assim, concluiu-se que essa pesquisa se constitui predominantemente qualitativa.

A análise dessa pesquisa foi descritiva porque descreveu as características dos objetos estudados – a Matriz de Referência do ENEM e a proposta curricular das escolas selecionadas – e averiguou se existia relação entre os campos empíricos selecionados. Nesse caso, não se pretendeu definir a natureza dessa relação, mas compreender se houve relação entre os campos empíricos e sua significância. A abordagem e os passos metodológicos que se seguiram, possibilitaram uma nova compreensão dos fenômenos encontrados nessa pesquisa, buscou-se respeitar seu universo, seu contexto juntamente com suas singularidades.

6.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Essa pesquisa se propôs, com o apoio da Coordenadoria de Acompanhamento e Avaliação do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Coordenação da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, a investigar “Qual a relação entre as competências aferidas na matriz de referência do ENEM para as provas de Língua Portuguesa e Redação e a Organização Curricular do 3º ano do Ensino Médio das Escolas Estaduais selecionadas em Salvador?”.

Para tanto, a Coordenadoria de Acompanhamento e Avaliação do Ensino Médio da Secretaria do Estado da Bahia disponibilizou o banco de dados fornecido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – do ano de 2009, pois o INEP ainda não havia disponibilizado os resultados dos anos de 2010 e 2011 no período da visita da autora à Secretaria.

Com base no banco de dados obtido na Coordenadoria de Acompanhamento e Avaliação do Ensino Médio – CAAEM –, fornecido pelo INEP, realizou-se uma análise pela média das escolas estaduais de mesmo perfil socioeconômico situadas no Município de Salvador, sendo que uma das escolas selecionadas obteve nota superior à média (critério) estabelecida pelo ENEM, e a outra obteve nota inferior à média.

Esse foi apenas um dos critérios que ajudou na orientação da seleção das escolas enquanto campo empírico, assim como avaliar o perfil socioeconômico dos alunos dessas escolas foi outro critério de suporte para a escolha das escolas a serem investigadas. Com o intuito de compreender a diferença de desempenho entre as duas escolas, mas principalmente o de compreender **Qual a relação entre as competências aferidas na matriz de referência do ENEM para as provas de Língua Portuguesa e Redação e a Organização Curricular do 3º ano do Ensino Médio das Escolas Estaduais selecionadas em Salvador?**

Para possibilitar essa compreensão, se existia relação ou não entre a Matriz de Referência para o ENEM (orientação do governo federal) e a Proposta Curricular das Escolas (orientação do governo estadual), definiu-se o objetivo geral da pesquisa: **Identificar e Analisar a relação entre as Competências da Matriz de Referência do ENEM e a Organização Curricular das disciplinas de Língua Portuguesa e Redação do 3º ano do Ensino Médio nas Escolas Estaduais selecionadas em Salvador.**

Como não haveria tempo hábil, em um Mestrado de apenas dois anos, de averiguar todas as disciplinas e suas respectivas Matrizes de Competências (Determinada pelo INEP) e sua relação com a Organização Curricular dessas Escolas, optou-se por realizar um estudo focalizado em apenas duas disciplinas, justamente as responsáveis pelas competências – Leitora e Escritora – que são as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação.

Essa escolha foi relacionada ao fato de compreendermos que essas duas disciplinas são de fundamental importância para aquele indivíduo que se pretende sujeito de sua própria história, intérprete, leitor, escritor e assim como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases - LDB – (2010, p. 29) em seu Artigo 36 quando o currículo do Ensino Médio destaca a importância da Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Ainda com base nos dados obtidos, realizou-se um estudo comparativo entre as escolas selecionadas, tomando como base a pesquisa documental da Matriz de Referência para o ENEM, a proposta curricular das escolas e as entrevistas realizadas com os professores de Língua Portuguesa e Redação das turmas de 3º ano das respectivas escolas.

Para tanto, faz-se necessário esclarecer que apenas uma das escolas concebe os conteúdos como conhecimento e que não há, em ambas as escolas, “A” e “B”, uma proposta curricular a ser seguida, não há um currículo onde o conhecimento é subdividido por áreas do conhecimento e que nele constem os assuntos a serem trabalhados. Ambas as escolas, “A” e “B”, utilizam o Plano de Curso para nortear todo o seu trabalho pedagógico conjuntamente com o livro didático adotado pela escola, sugerido pelo MEC. No Plano de Curso constam,

teoricamente, todos os conteúdos/conhecimento que devem ser trabalhados em sala de aula durante as quatro unidades do ano letivo. No capítulo de Coleta de dados e Análise de Resultados, isso é melhor esclarecido.

Entende-se por *Pesquisa Comparativa* o estudo de fenômenos sociais comparáveis entre si para entender e explicar que a variação é um processo que não pode ser realizado sem reflexão sobre as semelhanças e dessemelhanças que fundamentam a variação (OYEN, 1990b, p.4 *apud* MAY, 2004, p.237). É a oportunidade de verificar o resultado da pesquisa permitindo-nos formatar e agir sobre o futuro através de um conhecimento comparativo maior das nossas práticas presentes e das suas consequências potenciais, como melhorar o entendimento para o aprimoramento das condições sociais (May, 2004, p.236).

Para May (2004, p. 237), em um nível analítico, fazemos comparações entre as influências das categorias a partir dos resultados de questionários, as descrições em transcrições de entrevistas ou fontes documentais e anotações de campo sobre situações observacionais.

Para tanto, foram definidos três Objetivos Específicos, a saber:

- Identificar as Competências propostas na Matriz de Referência para o ENEM, no que concerne às provas de Língua Portuguesa e Redação;
- Verificar a Organização Curricular das Escolas quanto às disciplinas de Língua Portuguesa e Redação;
- Comparar as Competências verificadas na Matriz de Referência do ENEM, para as provas de Língua Portuguesa e Redação, com os conteúdos dispostos na Organização Curricular das Escolas selecionadas.

6.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Compreender as etapas de uma pesquisa exige-nos mecanismos requintados, pois há todo um protocolo a ser seguido, muito embora alguns autores afirmem que o pesquisador deve descobrir o seu próprio método de pesquisa. Seguindo o protocolo de maneira segura, apoiamos em autores como Yin (2010), Laville & Dionne (1999), May (2004) e Gil (2008) para analisar se há ou não relação existente entre as Competências aferidas na Matriz de Referência para o ENEM e a Organização Curricular das escolas, quando relativas às disciplinas de Língua Portuguesa e Redação.

Todo projeto de pesquisa nasce de uma intenção, de uma necessidade de saber mais, de resolver um problema, de responder a uma questão. O procedimento não poderia estar completo sem um retorno a essa intenção original, à necessidade sentida no

início, a fim de determinar em que medida essa necessidade está satisfeita, o problema resolvido, uma resposta dada à questão. Somente assim o círculo será fechado, o trabalho despendido terá dado seus frutos (LAVILLE & DIONNE, 1999, p.229).

Para elucidar o passo a passo metodológico, o mesmo foi descrito em sete etapas consecutivas, visando a clarificar e responder, de forma pertinente, as inquietações traduzidas através dos objetivos específicos; logo, as etapas são as seguintes:

Primeira Etapa: Com o apoio da Coordenadoria de Acompanhamento e Avaliação do Ensino Médio – CAAEM -, da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, que disponibilizou as notas das escolas obtidas na realização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – 2009, foram selecionadas duas Escolas Estaduais no Município de Salvador com o mesmo perfil socioeconômico. Uma Escola com nota superior à média do ENEM e uma outra com nota inferior à média. Essa foi uma das formas de selecionar duas escolas com perfis de desempenho distintos, pois um dos objetivos foi perceber se a relação entre as competências descritas na MR do ENEM com os Conteúdos/conhecimentos dispostos nos planos de curso (Organização Curricular) das disciplinas investigadas (Língua Portuguesa e Redação) interfeririam ou não no desempenho dos alunos das escolas “A” e “B”. A média alcançada por cada escola não foi o foco da pesquisa realizada, mas foi um critério de seleção para a escolha das mesmas. O relevante foi descobrir se essa relação *Conhecimento/conteúdos versus Competências* potencializa o desempenho dos alunos em sala e no provão e qualifica a ação do professor com relação à sua práxis.

Segunda Etapa: Para identificar as Competências e os Conteúdos/Conhecimentos necessários ao estudo do tema, buscou-se coletar o máximo de informações contidas nos documentos selecionados para a realização da pesquisa. Esses documentos foram: A Matriz de Referência para o ENEM para a Área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias e o Currículo/Planos de Curso das Escolas selecionadas. Segundo Gil (2008, p.88), como boa parte dos documentos a serem utilizados na pesquisa não recebeu nenhum tratamento analítico, torna-se necessária a análise de seus dados.

Em função disso, procurou-se, através da análise documental, identificar as Competências definidas na Matriz de Referência para o ENEM e verificar os Conteúdos/Conhecimentos descritos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Redação dos Currículos/Planos de Curso de cada Escola, através de um quadro que identificasse para o leitor a seguinte relação: Conteúdos/Conhecimentos das Escolas *versus* Competências definidas pelas Escolas *versus* Competências descritas na MR. Ver quadros explicativos no capítulo de Coleta de Dados e Análise de Resultados.

Terceira Etapa: antes de realizar as entrevistas com os professores selecionados, fez-se uma entrevista piloto (um pré-teste) para validar o roteiro de perguntas que foi preparado para ser aplicado. No pré-teste, a professora de nº 0 não evidenciou dificuldades ao responder as nove perguntas selecionadas. Ao término do pré-teste, foram feitas algumas perguntas adicionais à professora de nº 0 com o intuito de compreendermos se o roteiro de entrevista estava de fato adequado ao propósito da pesquisa e apropriado para continuarmos com os demais professores. As perguntas foram:

- O que achou das perguntas realizadas?
- Estão claras ou confusas?
- Elas são pertinentes ao trabalho que vem desenvolvendo?
- As perguntas fogem das discussões sobre os conteúdos que trabalha em sala?
- Encontrou dificuldades em respondê-las?
- São perguntas cansativas?
- Gostaria de fazer alguma observação ou crítica a esse roteiro de entrevista?

Quarta Etapa: Identificar e selecionar os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Redação das turmas de 3º ano para a realização da Entrevista Semiestruturada (Roteiro de Entrevista em “Apêndices”), Técnica de pesquisa selecionada para a obtenção de informações que possam sustentar ou não a pergunta central da pesquisa juntamente com seus objetivos específicos. A realização da Entrevista Semiestruturada foi de fundamental importância para a análise dos resultados e para as considerações finais acerca da pesquisa realizada; por essa razão, buscou-se conduzi-la de forma ética e responsável, respeitando o tempo, o espaço e a disponibilidade de cada um dos entrevistados.

Quinta Etapa: Depois de realizadas as Entrevistas Semiestruturadas com os professores de Língua Portuguesa e Redação, partiu-se para a transcrição das informações coletadas de maneira a considerar todos os elementos pertencentes à discussão suscitada. Com a devida habilidade, registraram-se as respostas de maneira completa, considerando, inclusive, as reações dos entrevistados às perguntas realizadas.

Após as transcrições das respostas colhidas através da Entrevista Semiestruturada, utilizou-se a Análise Temática¹ para analisar os conteúdos explícitos nas respostas dos entrevistados, bem como o registro de suas reações na medida em que as perguntas foram feitas. Gil (2008, p.119) reforça que a expressão não verbal do entrevistado poderá ser de

¹ Análise temática de conteúdo, a mais usual técnica de análise – isola os temas de um texto de acordo com o problema pesquisado e compara com outros textos escolhidos da mesma maneira. Nos temas evidenciam-se convergências e divergências. Tipos de tema: principais e secundários.

grande utilidade na análise da qualidade das respostas. Expressões corporais, faciais, pausas prolongadas etc. Essas expressões não verbais, e sim, corporais ou faciais expressas pela maioria dos entrevistados foram levadas em consideração pela autora e algumas delas estão descritas no capítulo de Coleta de Dados e Análise de Resultados. “As gravações, junto com as notas realizadas no decorrer da entrevista e quaisquer gestos não-verbais significativos, ajudam o entrevistador a familiarizar-se com os dados e as nuances particulares de cada entrevista” (MAY, 2004, p. 166)

Sexta Etapa: Uma vez analisadas as Competências da Matriz de Referência para o ENEM, os Currículos (chamados pelas escolas de Plano de Curso) das duas Escolas e as respostas transcritas das Entrevistas realizadas, caminhou-se para o estudo comparativo entre as Escolas, em que se procurou contrapor os elementos encontrados, evidenciando suas convergências e divergências.

Para admitir a possibilidade da diversidade e da semelhança, a análise comparativa considera tanto os fatores *endógenos* quanto os *exógenos* (MAY, 2004, p.242). Os primeiros são aqueles que são peculiares à Escola que está sendo estudada/investigada, nesse caso específico, seu Currículo e seus professores, enquanto os exógenos são aqueles elementos externos a ela (à Escola), que nesse caso específico é a Matriz de Referência do ENEM e o próprio pesquisador no cuidado e na neutralidade que pretende analisar tais convergências e divergências.

No estudo comparativo, averiguaram-se as diferenças e semelhanças encontradas entre as Competências da Matriz de Referência e os conteúdos/conhecimentos dos Currículos/Planos de Curso de ambas as Escolas. Procurou-se descobrir: se os conteúdos abrangem as respectivas competências e são entendidos e expostos nas salas de aula pelos professores e se esse fator pode ser relevante no desempenho da prova de Língua Portuguesa e Redação do ENEM; ou se esses conteúdos entendidos e expostos por seus professores nas salas de aula não favorecem a aquisição das Competências por parte dos alunos ou ainda, se essa razão pode interferir ou ser relevante no desempenho negativo da prova de Língua Portuguesa e Redação do ENEM. Lembrando, mais uma vez, que o foco dessa pesquisa não é o desempenho em si dos alunos no provão (esse foi apenas um dos critérios de seleção dos campos empíricos). O que se observou foi a qualidade do ensino ofertado em detrimento da falta de entendimento por parte dos professores e equipe gestora da importância da relação entre as Competências da MR do ENEM e dos conteúdos/conhecimentos dispostos nos Planos de Curso das escolas.

Sétima Etapa: Após a seleção das Escolas, da Pesquisa Documental, das Entrevistas e do Estudo Comparativo entre os resultados encontrados nas escolas “A” e “B”, realizou-se uma análise dos aspectos convergentes e dos aspectos divergentes encontrados entre as escolas. É importante destacar que foi possível fazer a análise dos resultados encontrados através dessas etapas do percurso metodológico aqui descrito.

Na análise dos resultados constam as informações colhidas na análise documental e nas entrevistas, técnicas de pesquisa utilizada na realização dessa pesquisa, além de um estudo comparativo entre as escolas e uma discussão salutar sobre: Qual a relação entre as competências aferidas na matriz de referência do ENEM para as provas de Língua Portuguesa e Redação e a Organização Curricular do 3º ano do Ensino Médio das Escolas Estaduais selecionadas em Salvador?

6.3 AMOSTRA DA PESQUISA

Para compor a amostra da pesquisa, foram selecionadas duas escolas estaduais, situadas no Município de Salvador, com o mesmo perfil socioeconômico, porém com desempenhos distintos no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – 2009; uma escola com a nota superior à média e a outra escola com nota inferior à média. Os sujeitos selecionados para a realização da Entrevista Semiestruturada que embasará, juntamente com a Análise Documental, a escrita dessa Dissertação, são os professores de Língua Portuguesa e Redação das turmas do 3º ano das referidas escolas.

6.4 TÉCNICAS DE PESQUISA

- **Análise Documental:** Essa técnica será utilizada em dois momentos. No primeiro momento, pretende-se identificar as Competências propostas na Matriz de Referência para o ENEM 2009, no que concerne às provas de Língua Portuguesa e Redação; no segundo momento, verificaremos a Organização Curricular das Escolas quanto às disciplinas de Língua Portuguesa e Redação. Em um terceiro momento, buscar-se-á comparar as Competências verificadas na Matriz de Referência do ENEM 2009, para as provas de Língua Portuguesa e Redação, com os Conteúdos dispostos na Organização Curricular das Escolas selecionadas.

Devido ao seu valor global, os documentos desempenham um papel explícito em qualquer coleta de dados na realização dos estudos de caso. As buscas sistemáticas de documentos relevantes são importantes em qualquer plano de coleta de dados (YIN, 2010, p. 130).

Segundo Gil (2008), a pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa.

- **Entrevistas:** Serão realizadas entrevistas semiestruturadas junto aos professores de Língua Portuguesa e Redação das turmas de 3º ano das escolas selecionadas. A opção pela entrevista Semiestruturada se justifica pela oportunidade que o entrevistador/pesquisador tem de explicitar, reformular ou até mesmo alterar a ordem das perguntas a fim de assegurar mais coerência na troca com o entrevistado e ainda permite, segundo Laville & Dionne (1999, p.188), o acréscimo de perguntas que visem ao entrevistado se aprofundar mais em suas respostas, perguntas do tipo: Por quê? Como? Você pode dar-me um exemplo?

Ainda segundo May (2004, p.148), considera-se que nas entrevistas semiestruturadas as pessoas se sintam mais à vontade e respondam em seus próprios termos, contribuindo para uma análise de dados mais eficaz.

Uma das fontes mais importantes de informação para o estudo de caso é a entrevista. Esta observação pode ser surpreendente devido a associação habitual entre as entrevistas e o método de levantamento. No entanto, as entrevistas também são fontes essenciais de informação para os estudos de caso. As entrevistas são conversas guiadas, não investigações estruturadas (YIN, 2010, p. 133).

As entrevistas foram realizadas de acordo com a possibilidade dos professores. Houve uma dificuldade muito grande em conseguir professores interessados em participar da pesquisa por motivos diversos. Primeiro, coincidiu de os professores das escolas estaduais estarem em greve; segundo, a dificuldade de estabelecer relações com os funcionários da escola para conseguir os contatos dos professores da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Terceiro, a dificuldade de entrar em contato com os professores, por telefone ou pessoalmente, depois a dificuldade em convencê-los a participar da pesquisa, argumentando que não haveria prejuízo algum com a sua reputação perante a escola ou perante a Secretaria de Educação do Estado. Sim, porque essa foi uma preocupação real manifestada pela maioria dos professores.

Enfim, superadas as barreiras, iniciou-se um processo de conquista e de confiança para oportunizar que a autora explicasse o teor da sua pesquisa. As entrevistas demoraram para ficar

prontas, pois a toda hora surgia toda sorte de empecilhos. Para realizá-las, utilizamos um gravador para que posteriormente suas falas pudessem ser transcritas e analisadas adequadamente, muito embora a autora tenha ficado bastante atenta às expressões não verbais manifestadas pelo corpo e expressões faciais e até mesmo falas posteriores à gravação. “O uso de dispositivos de gravação é uma questão de preferência pessoal. As fitas de áudio proporcionam, certamente, uma interpretação mais acurada de uma entrevista do que qualquer outro método” (YIN, 2010, p. 136).

Quadro 1 – Matriz Metodológica.

OBJETIVO GERAL					
Identificar e analisar qual a relação entre a Organização Curricular do Ensino Médio, nas Escolas Estaduais Emílio Garrastazú Médice e Pedro Calmon, e as Competências propostas na Matriz de Referência do ENEM para as provas de Língua Portuguesa e Redação no 3º ano do EM.					
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	APORTE TEÓRICO/ CATEGORIAS	FONTES DE INFORMAÇÃO	TÉCNICA / INSTRUMENTOS DE COLETA	PROCEDIMENTOS DE COLETA	TRATAMENTO DAS INFORMAÇÕES
Identificar as Competências propostas na Matriz de Referência do ENEM no que concerne às provas de Língua Portuguesa e Redação.	Competências e ENEM	Matriz de Referência do ENEM e Fundamentação Teórico- Metodológica do ENEM; Referências de Autores	Pesquisa bibliográfica	Pesquisa bibliográfica; leitura e análise	Identificar com qual conceito foram construídas as competências da MR do ENEM para as provas de L. Portuguesa e Redação; Identificar conceitos contemporâneos de Competências associados ao campo da Educação; Referendar os autores dos conceitos encontrados

Verificar a Organização Curricular das Escolas quanto às disciplinas de Língua Portuguesa e Redação.	Organização curricular e conteúdos; Referências de Autores	Currículo de cada Escola	Pesquisa documental e Entrevistas com os Professores das referidas disciplinas	Pesquisa documental: leitura e análise do Currículo; Roteiro de Entrevista Estruturada	Verificar se são as Competências que norteiam a Organização Curricular das escolas ou se a Organização Curricular se configura através dos Conteúdos; Utilização de um questionário como instrumento de coleta das entrevistas dos professores de L. Portuguesa e Redação das escolas selecionadas.
Comparar as Competências verificadas na Matriz de Referência do ENEM, para as provas de Língua Portuguesa e Redação, com os conteúdos dispostos na Organização Curricular das Escolas selecionadas.	Competências x Currículo/Conteúdos	Matriz de Referência e Fundamentação Teórico-Metodológica do ENEM, o Currículo das escolas selecionadas	Roteiro de Análise documental	Leitura da MR do ENEM para as Provas de L. Portuguesa e Redação; Leitura dos currículos das escolas selecionadas; Comparação das competências da MR do ENEM com os Conteúdos encontrados no Currículo das escolas	Comparar as Competências encontradas na MR do ENEM para as provas de L. Portuguesa e Redação com os conteúdos do currículo das escolas selecionadas; Observar e destacar similaridades e/ou discrepâncias encontradas

Fonte: Autora.

7 COLETA DE DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Essa pesquisa teve como objetivo identificar e analisar a relação entre as Competências da Matriz de Referência do ENEM e a Organização Curricular das disciplinas de Língua Portuguesa e Redação do 3º ano do Ensino Médio nas Escolas Estaduais selecionadas em Salvador. Nos campos empíricos selecionados, através de conversas informais e também intencionais, descobriu-se que as nomenclaturas empregadas em seu texto pela autora dessa pesquisa, baseada nos autores e documentos do seu referencial teórico, não coincidiam com as nomenclaturas empregadas pelos professores entrevistados. Palavras como *Competências*, *Conhecimento* e *Currículo* eram compreendidas de uma outra forma por esses sujeitos.

Ao longo do capítulo, poderemos verificar, através de algumas falas, a compreensão dessas três palavras com relação ao documento das escolas, no caso os Planos de Curso oferecidos, tanto pela equipe gestora quanto pelos coordenadores, articuladores de área (no caso os articuladores – um por escola – da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias) e por parte do corpo docente que participou da entrevista realizada, no entanto, crê-se cabível justificar a dificuldade encontrada pelos mesmos para externar suas opiniões acerca de tais palavras, como, por exemplo, relacionar *Competências* com “habilidades” ou “objetivos” ou “transversalidade”, referir-se a palavra *Conhecimento* e compreendê-la como conteúdo programático e compreender o *Currículo* ou *Organização Curricular* como plano de curso ou plano de ensino.

Procurou-se compreender, através das análises, o motivo pelo qual existe a dificuldade de compreensão: se por conta da própria gestão da escola na sua maneira de interpretar tais conceitos/palavras, se por conta da ausência de esclarecimentos por parte da Secretaria de Educação do Estado para com a gestão da escola ou pela falta de diálogo entre as esferas federal e estadual ou pela ausência de diálogo e/ou esclarecimento por parte da equipe gestora (direção e coordenação) para com seus professores ou se por falta de discussões ou grupos de estudo e/ou formação que busquem esclarecer o conceito dessas palavras que deveriam ser comuns e claras no cotidiano escolar ou outros possíveis motivos que não puderam ser identificados em função do tempo da realização da pesquisa e da disponibilidade dos professores entrevistados e membros da equipe gestora.

O pesquisador tem o gosto por conhecer. Não se acomoda diante da ausência de um conhecimento, principalmente quando percebe um problema para cuja objetivação ou resolução a pesquisa poderia contribuir. Sabe desconfiar do saber que lhe é oferecido

pronto, especialmente quando imposto. Gosta de questionar o modo como o saber foi construído, os valores que o fundamentam, e de se perguntar se poderia existir outro mais satisfatório (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 96).

Considerando que os documentos mais importantes relacionados à Educação Básica e, particularmente, ao Ensino Médio (Lei 9.394: art. 21, Cap. I, Título V, 1996; MEC/INEP, 1999; MEC/PCNEM, 2000; MEC/PCNEM, 2010; INEP/ENEM, 2000; MEC/SEB, 2006; MEC/SEB, 2009; MEC/PCNEM, 2000; MEC/SEMTEC, 2002; MEC/SEB, 2006), além de autores como MACEDO, 2005; MACHADO, 2005; 2009, PERRENOUD, 1999, 2000, 2002; KUENZER, 2000, 2002, 2007; CASTRO & TIEZZI, 2005; RAMOS, 2006; RIOS, 2006; REY, 2002 e ZABALA, 2010 referem-se constantemente a essas três palavras *Competências*, *Conhecimento* e *Currículo* (sendo Conhecimentos e Currículo conceitos/palavras que englobam os conteúdos, só que de maneira contextualizada e interdisciplinar, que também são discutidos veementemente por esses documentos e pelos autores acima citados).

Foi no mínimo curioso procurar compreender e dialogar com a discrepância de entendimento por parte da maioria dos professores entrevistados com relação a esses conceitos/palavras. Esses documentos acima citados são parte de Políticas Públicas que visam a propor melhorias no ensino e só podem ser consideradas eficazes se seus objetivos são alcançados, e não foi propriamente o que se observou na presente pesquisa.

A pesquisa buscou registrar, através de quadros que analisaram os planos de curso das escolas A e B e das respostas dos professores com relação à entrevista realizada, o entendimento deles sobre as questões abordadas, e procurou responder a pergunta da pesquisa, a saber: **Qual a relação entre as competências aferidas na matriz de referência do ENEM para as provas de Língua Portuguesa e Redação e a Organização Curricular do 3º ano do Ensino Médio das Escolas Estaduais selecionadas em Salvador?** E buscou-se revelar e discutir as convergências e divergências encontradas entre as escolas.

Diante da exposição do objetivo geral, do problema que motivou toda a pesquisa, da problemática encontrada com relação às nomenclaturas utilizadas pelo documento oficial adotado pela autora (as Competências da MR do ENEM para as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias) e as nomenclaturas adotadas pelas escolas selecionadas em seus Planos de Curso (documento oferecido pela escola em substituição do Currículo ou Proposta Curricular), discorre-se daqui por diante como foi organizado este capítulo e sobre como foram coletados os dados e realizada a análise dos resultados encontrados.

Para tanto, esclarecem-se desde já os três objetivos específicos dessa pesquisa que facilitaram a construção e a consecução dos quatro momentos abaixo descritos, como estrutura básica importante deste capítulo, a saber: 1. Identificar as Competências propostas na Matriz de Referência para o ENEM, no que concerne às provas de Língua Portuguesa e Redação; 2. Verificar a Organização Curricular das Escolas quanto às disciplinas de Língua Portuguesa e Redação; 3. Comparar as Competências verificadas na Matriz de Referência do ENEM para as provas de Língua Portuguesa e Redação, com os conteúdos dispostos na Organização Curricular das Escolas selecionadas.

Dito isso, o presente capítulo se estrutura a partir de quatro momentos. No primeiro momento, as escolas A e B selecionadas foram caracterizadas quanto aos seus aspectos físicos, perfil dos professores, perfil dos alunos, espaços físicos disponíveis para os alunos, como biblioteca, teatro, laboratório de ciências, laboratório de informática, quadra, turnos de funcionamento, recursos audiovisuais, refeitório, sala de professores, equipe gestora, organização hierárquica, materiais e recursos pedagógicos disponíveis, etc.

Em um segundo momento, realizou-se a análise documental na qual a autora construiu quadros comparativos e elencou três categorias de análise importantes para a compreensão do leitor e para a posterior análise dos resultados encontrados. Os quadros têm três colunas (que serão devidamente visualizadas mais a frente). Na primeira coluna, a autora escreveu a categoria “conteúdos” (conhecimentos) das escolas definidos para todo o ano letivo; na segunda coluna, a autora escreveu “Competências da Escola”, mas não houve consenso quanto a esta palavra/conceito, pois, encontraram-se, na análise documental, palavras como “habilidades”, “objetivos” ou “transversalidade” para se referir às Competências descritas pelos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Redação para cada conteúdo (conhecimento) trabalhado.

Na última coluna, a autora colocou como categoria as Competências descritas na Matriz de Referência para o ENEM do INEP. Cada escola teve dois quadros de análise documental, posto que cada um se referiu às disciplinas de Língua Portuguesa e Redação, resultando em um total de quatro quadros de análise documental devidamente categorizados.

No terceiro momento, foi feito o trabalho de análise das entrevistas. Lembramos que as entrevistas foram semiestruturadas e realizadas com os professores de Língua Portuguesa e Redação do 3º ano das escolas. Antes dessas entrevistas, houve um pré-teste para que a autora pudesse validar seu instrumento de pesquisa sem maiores complicações. As perguntas da entrevista foram seguidas de algumas inferências para o caso de um(a) ou outro(a) professor(a) fugir do tema abordado. As inferências tiveram o objetivo de manter os professores dentro da

linha de raciocínio planejada para a coleta de dados necessária à discussão na hora da análise dos resultados. (Ver as inferências e o Roteiro de Entrevista completo em “*Apêndices*”).

Por fim, no quarto momento, fez-se uma análise comparativa dos dados coletados nas duas escolas, tanto através dos documentos (Matriz de Referência do ENEM e Plano de Curso das Escolas) quanto através das entrevistas, como pressupunha o objetivo específico 3: Comparar as Competências verificadas na Matriz de Referência do ENEM, para as provas de Língua Portuguesa e Redação, com os conteúdos dispostos na Organização Curricular das Escolas selecionadas.

Para atender o objetivo específico 3, observou-se atentamente os aspectos divergentes e/ou convergentes que pudessem clarificar os objetivos dessa pesquisa e justificar a temática da mesma: **COMPETÊNCIAS *VERSUS* CONTEÚDOS: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS COMPETÊNCIAS AFERIDAS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM E OS CONTEÚDOS DISPOSTOS NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA AS DISCIPLINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E REDAÇÃO DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS ESTADUAIS DE SALVADOR.**

Diante do exposto, faz-se importante revelar que não houve apenas o intuito de observar os aspectos divergentes e/ou convergentes entre as escolas, mas também o intuito de contribuir com reflexões futuras acerca da importância dos conceitos aqui abordados, da importância da relação existente entre *Conhecimento* e Conteúdo e entre *Conhecimento* e *Competência* e o arrolamento destes para com o Ensino Médio. Essa comparação buscou elucidar a importância da Matriz de Referência do ENEM para a organização curricular das referidas disciplinas, em benefício da aprendizagem de seus próprios alunos. Uma vez identificados os limites e as possibilidades reveladas pela coleta e análise dos resultados aqui apresentados, torna-se viável uma reavaliação posterior, por parte dos interessados, dos temas discutidos.

7.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS A E B

Nesse subtópico, realizou-se uma breve caracterização das escolas, campos empíricos dessa pesquisa, para que fiquem claras ao leitor as diferenças encontradas entre uma e outra. Essa caracterização é importante para que posteriormente ajude a contribuir na fundamentação da análise dos resultados.

ESCOLA A

Foi fundada no dia 11 de abril de 1972. A região onde está localizada não sofre de grandes surtos da violência, porém, seus alunos são provenientes de famílias de poder aquisitivo baixo, onde a maioria dos pais não teve a oportunidade de frequentar a escola e investe, na medida do possível, na possibilidade de manter seus filhos como alunos regulares, que em sua maioria apresenta o material escolar necessário para seus estudos (referimo-nos àqueles materiais ou fardamento que não são ofertados pelo Estado).

Nessa escola em particular, os alunos vêm de bairros mais próximos à escola e se locomovem sem maiores transtornos. Apesar de se constituir, em sua maioria, por alunos de baixa renda, não há relatos de casos ou abusos de violência por parte dos alunos. Poucos são aqueles que faltam as aulas. A procura pelo período noturno é menor, e os professores manifestaram que os alunos do período noturno são mais desmotivados (porque trabalham durante o dia), e o tempo de aula é menor, o que, na opinião dos professores, prejudica o aprendizado e diminui a relação de Conteúdos/conhecimentos repassados para os alunos.

O prédio possui três andares e é muito bem conservado. Possui muitas salas de aula, salas amplas, confortáveis e arejadas, a frequência dos alunos é boa, e todos usam o fardamento exigido. A maioria das carteiras e das lousas está em ótimo estado. A escola não dispõe de grandes áreas externas, por essa razão, os alunos se aglomeram nas áreas livres para conversar, lanchar ou brincar (sempre dão um jeito). A cozinha não é muito grande, mas está sempre limpa e dispõe de merenda escolar todos os dias. Não há um refeitório, mas há um espaço na frente da cozinha, um pátio com mesas e bancos de concreto, onde os alunos se reúnem com frequência.

Não há quadras de esporte, nem teatro, mas há biblioteca, sala de professores e sala de informática e laboratório de Ciências. Dispõe de recursos audiovisuais, como televisão, computadores (não em número suficiente para a quantidade de alunos), DVD e Data-Show, no entanto, muitos desses equipamentos estão quebrados, e os computadores novos ainda não foram instalados por falta de pessoal técnico e pela falta de instalações elétricas mais atuais.

A equipe gestora se constitui de direção, vice-direção, coordenação, articuladores por Área do conhecimento, secretária, porteiros, merendeiras, faxineira e funcionárias que cuidam dos aspectos burocráticos da escola. A maioria dos que compõem a equipe gestora têm graduação e especialização, principalmente os professores entrevistados. Ficou clara a presença maciça da equipe gestora, principalmente do diretor, que faz questão de acompanhar todas as atividades desenvolvidas na escola, e não somente aquelas relativas às questões pedagógicas.

Mesmo com uma certa dificuldade, os professores se reúnem regularmente nas reuniões de coordenação e, quando faltam, precisam justificar a sua ausência. As reuniões acontecem quinzenalmente e por Área do conhecimento. Cada Área tem um articulador para conduzir as discussões daquelas determinadas disciplinas, no caso aqui apresentado, as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Depois há uma reunião com a coordenadora para alinhar as contendas e ouvir as orientações da mesma, que além de coordenar o trabalho pedagógico, acumula funções que não são da sua alçada.

ESCOLA B

A região onde está localizada sofre de um certo grau de violência por estar em um bairro mais deserto, com pouco movimento de carro, ônibus e pedestres. A maioria, ou quase todos os seus alunos são provenientes de família de baixa renda. A maioria filhos de pais analfabetos ou semianalfabetos, que não participam tanto assim da vida escolar de seus filhos, segundo relatos dos gestores, quase nunca comparecem quando chamados. Os alunos dispõem um pouco menos de recursos para o material escolar necessário (aqueles que não são ofertados pelo Estado). Aparecem na escola, muitas vezes, sem o material necessário para assistir às aulas, porém, portam celulares de última geração.²

A escola exige a farda, mas poucos a utilizam. Os alunos dessa escola vêm de bairros mais distantes, e os atrasos e as desculpas são frequentes, assim como a ausência. Com o nível socioeconômico parecido com os alunos da Escola A, a maioria, se não todos, advindos das classes menos favorecidas, diferem no quesito “violência”, pois mais “nervosos” e há frequentemente na escola casos de violência entre eles. São sempre chamados para conversas ou orientações no sentido de conduzi-los a um acordo (inclusive, a presente autora teve a oportunidade de acompanhar uma dessas orientações) ou a um entendimento com o outro.

Como na Escola A, a escola B funciona durante os três turnos, mas a procura é maior pelo turno matutino. O turno noturno sofre dos mesmos problemas: tempo de aula reduzido, alunos cansados e desmotivados e menos conteúdos/conhecimentos repassados, logo, são os mais prejudicados nas avaliações escolares e no ENEM.

A escola é localizada em uma grande área, e seus prédios (são mais de um, porém conjugados entre si) são térreos. Possui uma grande área verde com muitas árvores e plantas

² Em consulta aos vários funcionários da escola, inclusive a equipe gestora e professores, os mesmos não souberam dizer a data, o mês e tampouco o ano de fundação da instituição na qual trabalham.

espalhadas por toda a escola. Algumas salas são amplas e arejadas; outras são menores e mais quentes. Não está tão bem conservada, mas no período de visita da autora (quando os professores estavam em greve), estava sendo reformada. O estado dos objetos da escola não está tão bom assim, tem muita coisa antiga espalhada pela escola e de diferentes estilos, como armários, mesas, cadeiras, bancos, dando a impressão de que cada objeto veio de um lugar diferente ou de uma doação.

A escola possui cozinha, e sua merenda escolar é de boa qualidade; há muitos espaços onde os alunos podem se reunir para lanche, conversar ou brincar. Também há muitos espaços ociosos e com entulhos. Não há teatro, mas há quadra recreativa, uma biblioteca muito bem equipada e organizada, sala de informática, laboratórios (de química, física e ciências), televisões e DVDs. Os computadores novos que chegaram ainda não foram instalados, estão aglomerados, esperando por alguém que possa instalá-los. A sala de professores é grande e bem equipada. É onde acontecem as reuniões quinzenais de coordenação ou de Áreas do conhecimento, semanas pedagógicas e outros cursos ou palestras.

A constituição da equipe de profissionais da escola B é praticamente a mesma da escola A. Há uma diretora, um vice-diretor, secretário, merendeiras, faxineiras, porteiros, funcionárias que cuidam das questões burocráticas da escola, coordenadoras, articuladores de Área e os professores. A equipe pareceu a autora dessa pesquisa mais dispersa e com menos intimidade entre seus pares. Segundo relatos dos próprios professores entrevistados e de conversas “não oficiais” pelos corredores da escola com esse ou aquele funcionário (não haverá aqui indicação de cargos por uma questão ética), as reuniões não acontecem com a regularidade que deveriam acontecer. Os professores, coordenadores e articuladores de Área não se vêem com frequência e normalmente não sabem o que ocorre na disciplina do outro, mesmo sendo professores da mesma disciplina, só que em turmas diferentes, sendo eles todos professores da mesma Área de Línguas, Códigos e suas Tecnologias, professores de Língua Portuguesa e Redação. Percebe-se uma relação ou outra de amizade ou cooperação.

7.2 ANÁLISE DOCUMENTAL

Neste subtópico, realizou-se a análise documental onde a autora buscou, através de quadros, elencar três categorias de análise importantes, a saber: os conteúdos *versus* competências (na concepção da escola) *versus* as Competências descritas na Matriz de

Referência do ENEM para a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação (do INEP).

O leitor deve perceber nos quadros de análise apresentados que as *Competências* descritas na Matriz de Referência para o ENEM, são as *Competências* definidas para a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias pelo INEP e que elas se repetem em todos os quadros porque as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação estão contempladas nessa área, assim como as disciplinas de Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Artes e Informática.

Essas outras disciplinas, também consideradas na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Artes e Informática), não foram contempladas nessa pesquisa, mas são de fundamental importância na constituição da formação dos sujeitos aprendentes das escolas tanto quanto as outras, apenas não foram, nesse momento, o foco dessa pesquisa.

A análise documental se constituiu como importante ferramenta para essa pesquisa qualitativa por representar um reflexo da realidade, como no caso dos documentos públicos aqui analisados (um do Governo Federal – A MR do ENEM – e outro do Governo Estadual – Os Planos de Curso das Escolas). A ênfase na *Hermenêutica*³ obriga o pesquisador a considerar entre as suas próprias estruturas de significados e aquelas encontradas no texto (MAY, 2004, p. 213).

No próximo subitem, dar-se-á início à análise documental propriamente dita, pois foram elencadas três categorias de análise (ver no quadro abaixo) e essas categorias se repetem nos quatro quadros apresentados que fundamentam o contexto desse capítulo, uma vez que se constituem como o “produto” da coleta de dados.

7.2.1 Escola A: disciplinas de Língua Portuguesa e Redação

Como as análises estão feitas por escola, primeiro apresentaremos o Quadro 2 de Análise Documental da Disciplina de Língua Portuguesa e sua discussão posterior. Depois, vem a apresentação do Quadro 3 de Análise Documental da Disciplina de Redação e sua análise.

Para facilitar a compreensão do leitor, a autora criou quadros de análises para as duas disciplinas de cada escola, as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação. Cada quadro consta de três colunas e cada coluna foi categorizada. A coluna 1, categorizada como “Conteúdos”; a

³ Hermenêutica, método que visa à interpretação de textos.

coluna 2, como “Competências da Escola”, e a coluna 3, como “Competências Descritas na Matriz de Referência do ENEM/INEP”. E cada linha dos quadros construídos pela autora é numerada.

Quadro 2 – Escola A: análise documental da disciplina de Língua Portuguesa

#	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS da ESCOLA (A Escola A chama de "Habilidades")	COMPETÊNCIAS DESCRITAS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM/INEP
1	Termos da oração - período simples e composto - orações coordenadas	Conhecer as estruturas sintáticas que compõem um texto e apropriar-se desse conhecimento para a produção de textos	Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes.
2	Revisão do Barroco, Arcadismo, Romantismo, Poesia e prosa	Identificar as relações entre o contexto social e os movimentos artísticos-culturais	Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura de acordo com as condições de produção e recepção.
3	Análise e compreensão de textos diversos	Desenvolver a percepção da literatura como expressão cultural da vida social; representada através das artes e da cultura	Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meio de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
4	Pronomes, orações subordinadas substantivas, orações subordinadas adjetivas	Distinguir termos sintáticos do período simples das orações subordinadas	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas
5	Realismo e Naturalismo, Simbolismo e Parnasianismo, Pré-modernismo	Perceber as inter-relações entre os eventos históricos e o desenvolvimento das expressões artísticas	Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
6	Orações subordinadas adverbiais	Reconhecer e classificar sintaticamente as orações subordinadas substantivas e adjetivas	Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-os aos conhecimentos científicos, às linguagens, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.
7	Vanguardismo	Estabelecer relações entre pré-modernismo e naturalismo	
8	Concordância e regência	Compor um retrato da sociedade brasileira do início do século XX	
9	Momento moderno 1930	Compreender as vanguardas europeias e sua influência na arte brasileira	
10	Momento moderno 1945	Produzir textos utilizando o período composto adverbial	
11	Intertextualidade: análise e	Compreender o texto literário como	

	compreensão de textos diversos	manifestação, representação e expressão de um momento histórico	
12		Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação através da comparação de textos que abordam o mesmo tema	
13		Estabelecer relações de regência e concordância entre os termos que compõem o período	

Fonte: Autora.

Através da exposição do Quadro 2, na qual a escola A define em seu plano de curso os conteúdos, as professoras não fazem referência ao termo *Conhecimentos*, trabalhando os conteúdos de maneira descontextualizada, sem reconhecer como referência os documentos citados que regem o Ensino Médio e as vertentes sinalizadas nos PCNs e DCNs para a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Concebeu-se uma matriz com a indicação de competências e habilidades associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio que são próprias ao sujeito na fase de desenvolvimento cognitivo, correspondente ao término da escolaridade básica. Tem como referência a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Reforma do Ensino Médio, bem como os textos que sustentam sua organização curricular em Áreas de Conhecimento, e, ainda, as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB (INEP, 2009, p. 02).

Os planos de curso elaborados não nos permitem afirmar se as professoras compreendem os conteúdos enquanto conhecimentos ou se entendem os conteúdos dissociados da interdisciplinaridade e da contextualização. O que se percebeu foi que não há muita relação entre os conteúdos descritos por elas e o que o aluno traz do seu conhecimento prévio, sem possibilitar que os alunos construam ligações e estimulem o seu processo de abstração/internalização.

Quando se recomenda a contextualização como princípio de organização curricular, o que se pretende é facilitar a aplicação da experiência escolar para a compreensão da experiência pessoal em níveis mais sistemáticos e abstratos e o aproveitamento da experiência pessoal para facilitar o processo de concreção dos conhecimentos abstratos que a escola trabalha. Isso significa que a ponte entre teoria e prática, recomendada pela LDB, deve ser de mão dupla (MEC/PCNEM, 2000, p. 82).

As professoras das disciplinas de Língua Portuguesa e Redação se encontram quinzenalmente para discutir o que escreveram em seu plano de curso no início do ano letivo, na semana pedagógica. Repensam os conteúdos e os adequam ao tempo de aula determinado e

à capacidade de apreensão e entendimento de seus alunos. O Plano de Curso vem como modelo “pronto” categorizado pela Secretaria de Educação do Estado, mas são as professoras que o preenchem, baseadas, segundo elas mesmas, em Planos de anos anteriores e no livro didático adotado para aquele ano.

Encontramos na coluna 1 do quadro 2 conteúdos que se repetem e que são descritos como competências a serem alcançadas por causa da escrita equivocada como “análise e compreensão de textos diversos”. Essa frase, descrita como conteúdo, pode ser identificada dentro de uma das competências da MR do ENEM/INEP: **Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura de acordo com as condições de produção e recepção.**

Já na coluna 2, na qual autora categorizou como “Competências da Escola” a serem planejadas e almejadas, as professoras, em seus planos de curso, respondem como “habilidades”, que muitas vezes se confundem com “objetivos”. Porém, faz-se necessário esclarecer ao leitor que os Planos de Curso, de ambas as escolas, são documentos enviados pela Secretaria de Educação do Estado para as escolas, logo, as professoras precisam se apropriar rapidamente das categorias elencadas em seus planos, pois os mesmos mudam a cada ano, o que dificulta a compreensão e interpretação dos professores sobre essas categorias/conceitos que vêm descritas no próprio plano.

Ainda na segunda coluna, categorizada como “Competências”, há uma confusão na escolha dos verbos que iniciam as frases, como: “distinguir”, “reconhecer”, “classificar”, “estabelecer”, promovendo uma mistura entre competências e conteúdos. Ainda nessa coluna, observou-se que o tópico 8 é um objetivo procedimental, a saber: “Compor um retrato da sociedade brasileira do início do século XX” e que não se aplica à ideia de “Competências”.

No entanto, mesmo sem, conscientemente, compreender cem por cento, como elas mesmas disseram, o conceito de “Competências” abordado nos documentos que regem o Ensino Médio, nesse caso específico, o 3º ano das escolas em que trabalham, as professoras conseguiram fazer uma correlação com as “Competências” descritas na MR do ENEM/INEP. Dos quinze tópicos escritos pelas professoras na coluna 2, nove foram compatíveis com as “Competências” da coluna 3 (Matriz de Referência para o ENEM/INEP). As professoras da Escola A afirmaram ter tido acesso à Matriz de Referência do ENEM, não por uma exigência da escola, mas pela livre iniciativa de uma das Articuladoras da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Para facilitar a compreensão do leitor, a autora criou quadros de análises para as duas disciplinas de cada escola, as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação. Cada quadro consta de três colunas, e cada coluna foi categorizada. A coluna 1, categorizada como “Conteúdos”; a coluna 2, como “Competências da Escola”, e a coluna 3, como “Competências Descritas na Matriz de Referência do ENEM/INEP”. E cada linha dos quadros construídos pela autora é numerada.

Quadro 3 – Escola A: Análise Documental da Disciplina de Redação.

#	CONTEÚDOS	COMPETÊNCIAS DA ESCOLA (Compreendida pela Escola A como Competências mesmo)	COMPETÊNCIAS DESCRITAS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM/INEP
1	Produção de texto	Identificar os procedimentos linguísticos e literários de construção do conto lido, como vocabulário, estrutura narrativa, tempo subjetivo, conflito psicológico e participação do leitor	Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes
2	Narração	Associar esses aspectos formais observados à significação produzida por eles	Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura de acordo com as condições de produção e recepção
3	Conto psicológico	Compreender a situação de produção da entrevista como fonte de informação jornalística	Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meio de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
4	Relatos	Compreender a entrevista como um gênero textual de circulação em nossa sociedade, com características sociocomunicativas específicas, reconhecíveis e reprodutíveis	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas
5	Entrevista	Compreender o seminário como um gênero textual de circulação em nossa sociedade, com características sociocomunicativas específicas, reconhecíveis e reprodutíveis	Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade
6	Produção de uma entrevista	Compreender o compromisso do artigo de divulgação científica, por um lado, com o conhecimento científico e, por outro, com a adesão do leitor	Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-os aos conhecimentos científicos, às linguagens, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.
7	Exposição	Analisar o texto para identificar os aspectos que caracterizam o gênero textual dissertação	
8	Seminário	Observar um aspecto linguístico que pode contribuir para a produção de efeitos de sentido	

		em gêneros textuais variados e também no anúncio publicitário	
9	Produção e apresentação de um seminário		
10	Artigo de divulgação científica		
11	Argumentação		
12	Anúncio publicitário		
13	Artigo de opinião		
14	Dissertação para o ENEM e para o vestibular		

Fonte: Autora.

Sobre a análise do Quadro 3 da Escola A para a Disciplina de Redação, encontramos uma formatação completamente distinta do Plano de Curso para a disciplina de Língua Portuguesa, inclusive, apesar de não estar nos “moldes” fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado, o Plano de Redação parece mais coeso e explícito quanto aos seus conteúdos/conhecimentos, definindo inclusive seus objetivos (não julgamos necessário apresentá-los porque não são o foco dessa pesquisa, e sim, a relação entre “Competências” e “Conteúdos”).

No Plano de Curso de Redação, encontramos, ao contrário do Plano de Curso de Língua Portuguesa, as “Competências” definidas como Competências mesmo, porque em Língua portuguesa, só para lembrar, as “competências” estão descritas como “habilidades” e muitas vezes se confundem com “Objetivos”. Os conteúdos parecem todos condizentes com a proposta da disciplina e estão adequadamente dispostos na coluna 1, categorizada como “Conteúdos”.

Na coluna 2 do Quadro 3 de Análise Documental para a Disciplina de Redação, categorizada como “Competências”, as professoras conseguiram demonstrar através dos tópicos descritos que de oito das competências definidas por elas, cinco foram compatíveis com as “Competências” da coluna 3 (Matriz de Referência para o ENEM/INEP). Já os tópicos um e oito da mesma coluna, na verdade, são objetivos procedimentais, e o tópico 6 está com uma redação confusa, sem conseguir explicar o que propõe.

A Matriz foi construída por um grupo de profissionais da educação – especialistas em psicologia do desenvolvimento, pesquisadores e professores das diferentes áreas de conhecimento e especialistas em psicometria – a partir de um projeto elaborado e coordenado pelo INEP (INEP, 2009, p. 04).

Nas conversas informais, que aconteceram antes ou depois da Entrevista realizada com essas professoras, algumas delas e a articuladora da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (que não quis fazer parte do escopo de professores entrevistados) revelaram que o Plano de Curso de redação se baseou mais detalhadamente na MR do ENEM, levada por ela mesma para as outras professoras da Área e que houve uma discussão mais aprofundada.

7.2.2 Escola B: disciplinas de Língua Portuguesa e Redação

Da mesma forma que o subitem anterior, primeiro será apresentado o Quadro 4 de Análise Documental da escola B para a Disciplina de Língua Portuguesa, após a apresentação do Quadro 4, vem a discussão da Análise desse Quadro. Depois, será apresentado o Quadro 5 com a Análise Documental para a Disciplina de Redação da Escola B e a discussão necessária à sua análise.

Reafirmamos que são as questões que se fazem a cada um e ao conjunto do material e a relação que se estabelece entre elas e as respostas obtidas que criam a possibilidade de se “fazer história”. Assim, o trabalho com as fontes na análise documental, que exige cuidado, atenção, intuição, criatividade, não prescinde de uma relação anterior com a teoria e com a metodologia da história (CORSETTI, 2006, p. 36)

Para facilitar a compreensão do leitor, a autora criou quadros de análises para as duas disciplinas de cada escola, as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação. Cada quadro consta de três colunas, e cada coluna foi categorizada. A coluna 1, categorizada como “Conteúdos”; a coluna 2, como “Competências da Escola”, e a coluna 3, como “Competências Descritas na Matriz de Referência do ENEM/INEP”. E cada linha dos quadros construídos pela autora é numerada.

Quadro 4 – Escola B: Análise Documental da Disciplina de Língua Portuguesa.

#	CONTEÚDO (A Escola "B" relaciona conteúdo com CONHECIMENTO)	COMPETÊNCIA (A Escola "B" chama de "Transversalidade")	COMPETÊNCIAS DESCRITAS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O ENEM
1	Leitura e análise de diferentes tipos de textos	Sintetizar as informações de um texto	Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes
2	Textos informativos e argumentativos	Identificar as características do modernismo	Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura de acordo com as condições de produção e recepção.
3	Analisar textos literários de acordo com cada movimento	Analisar textos literários de acordo com cada movimento	Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meio de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
4	Identificar as características do modernismo em Portugal	Analisar a estrutura e a formação das orações	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas
5	Introdução à sintaxe	Analisar as informações de um texto, sintetizando-as	Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
6	Leitura e análise de diferentes tipos de textos	Exposição coparticipativa sobre a análise dos textos	Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-os aos conhecimentos científicos, às linguagens, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.
7	Identificar as características do pré-modernismo	Analisar os diferentes enunciados linguísticos	
8	Textos argumentativos	Exposição coparticipativa	
9	Período composto por coordenação; oração coordenada	Situar os movimentos literários no seu contexto histórico	
10	Estudo de texto dissertativo-argumentativo	Identificar as características dos movimentos literários	
11	Primeira fase do modernismo: prosa e poesia	Produção textual; texto dissertativo-argumentativo	
12	Estudo de texto dissertativo-argumentativo	Analisar a estrutura e a formação das orações	
13	Segunda fase do modernismo: prosa e poesia	Sintetizar as informações de um texto	
14	Orações subordinadas	Identificar as características do modernismo	
15		Analisar textos literários de acordo com cada movimento	

Fonte: Autora.

A análise do Quadro 4 da Escola B para a Disciplina de Língua Portuguesa foi diferente da análise da Escola A, porque a Escola B compreende e faz a relação dos “conteúdos” trabalhados com o “Conhecimento”, buscando reconhecer e valorizar a contextualização entre os assuntos que são trabalhados em sala e a realidade dos seus alunos (pelo menos foi o dito por dois dos três professores entrevistados).

Sobre as características da aprendizagem contextualizada: em relação ao conteúdo, busca desenvolver o pensamento de ordem superior em lugar da aquisição de fatos independentes da vida real; preocupa-se mais com a aplicação do que com a memorização; sobre o processo assume que a aprendizagem é socio-interativa, envolve necessariamente os valores, as relações de poder, a negociação permanente do próprio significado do conteúdo entre os alunos envolvidos; em relação ao contexto, propõe não apenas trazer a vida real para a sala de aula, mas criar as condições para que os alunos (re)experienciem os eventos da vida real a partir de múltiplas perspectivas (MEC/PCNEM, 2000, p. 83)

Apesar de conceberem, no discurso, os conteúdos como conhecimentos, pareceu à autora que não houve demonstração de preocupação na elaboração do Plano de Curso e houve muita confusão na repetição de “Conteúdos/Conhecimentos” na coluna 1 do quadro 4, repetição dos tópicos descritos na coluna 2, categorizada por “Competências”, mas que no Plano da escola é categorizada como “Transversalidade/Diálogos Possíveis”. Além disso, houve muita dificuldade em contactar com esses professores e foi um problema descobrir na mão de quem estava o Plano de Curso da Disciplina (a autora precisou levar uma cópia impressa do Plano, conseguida com o vice-diretor da escola, até as mãos da professora, que naquele momento, estava responsável pela sua “construção”, depois, precisou voltar ao endereço algumas vezes, para buscar o Plano já pronto, porém, escrito à mão). E obviamente feito por apenas uma pessoa. Teoricamente, os Planos de Curso de qualquer uma das Áreas do Conhecimento devem estar elaborados antes do início do ano letivo, na semana pedagógica onde todas as escolas são “obrigadas” (pela Secretaria de Educação do Estado) a realizar a Semana Pedagógica, como parte adicional da Formação Continuada dos seus professores.

Dos quatorze tópicos descritos na coluna 1 “Conteúdos”, simplesmente cinco deles se repetem, a saber: estudo de texto dissertativo-argumentativo; textos informativos e argumentativos; textos argumentativos; estudo de texto dissertativo-argumentativo; estudo de texto dissertativo-argumentativo. Um número de repetições maior que o número de unidades letivas (quatro). Depois, mais dois tópicos se repetem no Plano de Curso, a saber: leitura e análise de diferentes tipos de texto e leitura e análise de diferentes tipos de texto. Ou seja, dos quatorze, apenas oito dos tópicos descritos na coluna “Conteúdos” são de fato conteúdos que devem ser trabalhados durante as quatro unidades do ano letivo.

Com relação às “Competências” categorizadas pela Escola B como “Transversalidade/Diálogos possíveis”, a situação é ainda mais complexa, pois, além de haver muitas repetições dos mesmos tópicos, encontraram-se apenas quatro, das quatorze competências, como compatíveis com a MR do ENEM, a saber: analisar os diferentes enunciados linguísticos; situar os movimentos literários no seu contexto histórico e identificar as características dos movimentos; identificar as características do modernismo*; analisar textos literários de acordo com cada movimento*. E dois desses tópicos compatíveis com a MR do ENEM, ainda se repetem (os que estão com um asterisco). Os outros dez tópicos descritos na coluna 2 do quadro 4, “Competências”, além de também se repetirem, há um deles que é igual ao tópico descrito na coluna 1 “Conteúdos/Conhecimentos”, a saber: texto dissertativo-argumentativo.

A concepção de conhecimento subjacente a essa matriz pressupõe colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio e considera que conhecer é construir e reconstruir significados continuamente, mediante o estabelecimento de relações de múltipla natureza, individuais e sociais (INEP, 2009, p. 04)

Mediante a análise apresentada para o Quadro 4 da Escola B para a Disciplina de Língua Portuguesa e a citação acima do INEP referente ao conhecimento, reconstrução de significados e relações de natureza individual e social, considerou-se, a partir da análise documental do Plano de Curso da Escola B, que a equipe de professores responsáveis pela elaboração do Plano de Curso demonstrou desarticulação entre si e um certo grau de descompromisso com as referências norteadoras para o Ensino Médio (o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB -, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN -, os textos da Reforma do Ensino Médio e as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB).

Para facilitar a compreensão do leitor, a autora criou quadros de análises para as duas disciplinas de cada escola, as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação. Cada quadro consta de três colunas e cada coluna foi categorizada. A coluna 1, categorizada como “Conteúdos”; a coluna 2, como “Competências da Escola”, e a coluna 3, como “Competências Descritas na Matriz de Referência do ENEM/INEP”. E cada linha dos quadros construídos pela autora é numerada.

Quadro 5 – Escola B: Análise Documental da Disciplina de Redação.

#	CONTEÚDO (A Escola "B" relaciona Conteúdos com Conhecimento)	COMPETÊNCIA (A Escola "B" chama de "Transversalidade")	COMPETÊNCIAS DESCRITAS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O ENEM
1	Leitura e interpretação de texto	Desenvolver projetos com outras disciplinas	Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes.
2	Tipologias textuais: narração, descrição e dissertação	Como Meio Ambiente	Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura de acordo com as condições de produção e recepção.
3	Intertextualidade	Cultura Africana	Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meio de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
4	Teoria e elaboração de resumo a partir de técnica de sublinhar e esquematizar	Cultura Indígena	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas
5	Características do gênero "Resumo"	Ética	Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
6	Leitura e produção textual: resumo	Cidadania	Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-os aos conhecimentos científicos, às linguagens, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.
7	Gênero textual privilegiado: Artigo de opinião	Relações interpessoais: valores, limites, convivência	
8	Características gerais do artigo de opinião	Diversidades culturais e sociais	
9	Coesão textual; adequação vocabular	Hábitos esportivos	
10	Gênero textual privilegiado: carta argumentativa/currículo	Hábitos alimentares	
11	Gramática textual; Características gerais da carta argumentativa		
12	Pontuação		
13	Funções da linguagem		
14	Conceito de parágrafo, estrutura, tópico frasal		
15	Formas de desenvolvimento do parágrafo; Coesão e Coerência		
16	Organização do texto: coesão entre as ideias do parágrafo e entre parágrafos		
17	Reportagem/Dissertação em prosa		

18	Técnicas específicas para conseguir ênfase, clareza e coerência		
19	Estilo e Estilística		
20	Paráfrase		
21	Gênero textual privilegiado: texto informativo/dissertativo		

Fonte: Autora.

O Plano de Curso da Disciplina de Redação da Escola B consta alguns detalhes a mais (como a Ementa e Objetivo Geral) que fundamentam melhor o Plano, organizando as ideias, os conceitos e conhecimentos (conteúdos) de maneira mais completa, além disso, estava devidamente digitado e foi repassado para a autora através de e-mail. Pareceu à autora que o Plano foi elaborado por uma outra equipe de professores, diferente daquela que pensou e elaborou o Plano de Língua Portuguesa, tamanha a discrepância, na organização, entre um e outro. O que ficou evidenciado foi que, mesmo fazendo parte da equipe, os professores responsáveis pelas disciplinas de Língua Portuguesa e Redação trabalharam separadamente, mesmo sendo a orientação da Escola e do Estado que os professores da mesma Área trabalhem em conjunto.

Apesar da aparente organização do Plano de Curso de Redação, há uma demonstração, no próprio plano, da falta de entendimento do professor com relação ao que é conteúdo/conhecimento e o que são as competências. Para clarificar, apresentamos a seguinte organização dos tópicos descritos no Plano em suas devidas colunas categorizadas.

Dos vinte e um tópicos descritos na coluna 1 do Quadro 5 da Escola B para a Disciplina de Redação, categorizado pela autora como “Conteúdos” e relacionado pela própria escola também como “Conhecimentos”, dezessete estão adequadamente dispostos na coluna “Conteúdos/Conhecimentos”. Apenas com um detalhe que chamou a atenção da autora: o tópico de nº 21 também está descrito na coluna 1 do Quadro 4 para a Disciplina de Língua Portuguesa, levando-nos a crer, mais uma vez, que não houve colaboração ou trabalho conjunto na elaboração do Plano.

Na coluna 2 do quadro 5 categorizada pela autora como “Competências”, mas compreendida no Plano como “Transversalidade”, dos dez tópicos descritos, talvez apenas o primeiro tópico tenha uma relação indireta (por conta da sua grafia) com a Competência de nº 04 descrita na coluna 3, categorizada pela autora como “Competências descritas na MR para o ENEM”. Já com relação aos tópicos de nºs 5, 6, 7 e 8, descritos na coluna 2 do quadro 5, a autora os compreende como conteúdo, e não como competência. Para finalizar a descrição dos

tópicos, não foram compreendidos pela autora e nem explicado pelo professor os tópicos de nºs 2, 3, 4, 9 e 10 também descritos na coluna 2 do quadro 5.

O Quadro 5 da Escola B para a Disciplina de Redação evidenciou, de maneira bastante elucidativa, a não compreensão e internalização do conceito de Competências impregnados nos documentos oficiais do Governo para todo o Ensino Médio brasileiro (Lei 9.394: art. 21 do Cap. I, Título V, 1996; MEC/INEP, 1999; MEC/PCNEM, 2000; MEC/PCNEM, 2010; INEP/ENEM, 2000; MEC/SEB, 2006; MEC/SEB, 2009; MEC/PCNEM, 2000; MEC/SEMTEC, 2002; MEC/SEB, 2006).

7.3 ENTREVISTAS

Nesse tópico, são apresentados os dados demográficos dos professores selecionados e também a análise das respostas às perguntas elaboradas previamente pela autora em seu Roteiro de Entrevista (presente no Apêndice B do presente trabalho). Como Técnica de Pesquisa, foi utilizada a Entrevista Semiestruturada, que deu oportunidade à autora de ser mais flexível nas perguntas feitas aos professores, podendo reestruturá-las, reformulá-las ou até mesmo alternar a ordem com o intuito de fazer com que o entrevistado se sentisse mais seguro e fosse o mais coerente possível em suas respostas (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 188).

Com o objetivo de assegurar que os entrevistados se aprofundassem em suas respostas, sem correr o risco de que fugissem do tema, a autora criou o que chamou de “possíveis inferências” (também no Apêndice B do presente trabalho) para cada pergunta do Roteiro de Entrevista, dessa forma, foi possível acrescentar perguntas do tipo: Por quê? Como? Você pode dar-me um exemplo?

O caráter pretendido entre a autora/entrevistadora e o entrevistado foi de um entendimento intersubjetivo (MAY, 2004), até porque em uma entrevista de cunho qualitativo não se pode pressupor ou intervir com opiniões pessoais sobre aquilo que está sendo dito pelo entrevistado. É preciso o máximo de distanciamento possível e uma observação bastante criteriosa dos campos empíricos onde esses professores trabalham, suas relações interpessoais e as expressões não verbais evidenciadas no ato da entrevista. Segundo Franco (2008, p. 12), torna-se indispensável considerar que a emissão das mensagens, sejam elas verbais, silenciosas ou simbólicas, está necessariamente vinculada às condições contextuais do entrevistado.

7.3.1 Escola A: aspectos demográficos

Quadro 6 – Escola A: aspectos demográficos.

#	PROFESSORES	IDADE	SEXO	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	DISCIPLINA MINISTRADA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA COM O 3º ANO
1	P1	51	FEM	Graduação em Letras Vernáculas com Inglês; Especialista em Educação a Distância	Língua Portuguesa	24 anos	7 anos	7 anos
2	P2	50	FEM	Graduação em Letras Vernáculas com Inglês; Especialista em Psicopedagogia	Língua Portuguesa e Redação	14 anos	14 anos	10 anos
3	P3	35	FEM	Graduação em Letras Vernáculas com Inglês; Especialista em metodologia do ensino de língua portuguesa	Língua Portuguesa e Redação	17 anos	6 anos	12 anos

Os aspectos demográficos buscaram elucidar para os leitores alguns elementos sobre os professores selecionados para a realização da Entrevista semiestruturada. A autora julgou importante revelar a idade, o sexo, a formação, qual a disciplina ministrada, tempo de experiência em educação, tempo de experiência na escola e tempo de experiência como professor(a) do 3º ano, por considerar que esses aspectos contribuirão para uma melhor compreensão nos subitens deste mesmo capítulo, a saber: **7.3.2 Análise das respostas dos professores da Escola A, 7.3.4 Análise das respostas dos professores da Escola B e 7.4 Comparação dos resultados encontrados através da Análise Documental e Entrevistas com os professores das Escolas A e B.**

7.3.2 Análise das respostas dos professores da Escola A

Na Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias estão destacadas as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a obtenção e formalização de todos os conteúdos curriculares. Essas competências estão descritas na matriz de Referência para o ENEM e também aparecem em alguns documentos oficiais que regem o Ensino Médio no Brasil (relacionados na página 78, no segundo parágrafo deste capítulo).

Mediante essa constatação, buscou-se elaborar um roteiro de entrevista que constasse, basicamente, perguntas que se referiam à Matriz de Competências para o ENEM e aos conteúdos/conhecimentos dispostos na Proposta Curricular das Escolas. No entanto, durante a pesquisa de campo, percebeu-se que a escola A, a qual nos referimos nesse momento, não tinha uma proposta curricular, ou grade curricular ou um currículo, onde ela dispusesse dos conteúdos/conhecimentos necessários para o andamento do trabalho pedagógico com o 3º ano.

Ainda na pesquisa de campo, a autora observou que os professores dessa escola não fazem analogia entre conteúdos e conhecimentos, trabalham apenas com a palavra/conceito “Conteúdos” ou “Conteúdos Programáticos” e utilizam como documento norteador do seu trabalho o Plano de Curso, que já vem separado por categorias da Secretaria de Educação do Estado e é em que os professores escrevem os conteúdos, as competências, habilidades, objetivos, metodologia, avaliação, não necessariamente nessa ordem.

Nesse Plano de Curso, elas descrevem os conteúdos a serem trabalhados no ano letivo e consideram como competências algumas habilidades e/ou objetivos, sem conseguir fazer a separação do significado desses conceitos. Quando perguntadas se conheciam a MR do ENEM para a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e como tomaram conhecimento desse documento, as respostas variaram, pois, duas das professoras alegaram ter conhecimento da Matriz na própria escola em que trabalham e uma professora diz que já ouviu falar, mas que é muito difícil se prender a esse (a Matriz) documento.

Ao pé da letra não, na verdade quando vamos trabalhar para o ENEM, a gente visa muita interpretação de texto voltado para a realidade contemporânea. Sempre que eu olho para a matriz curricular a gente frisa muito a importância da interpretação do texto e que o menino não fique preso a um texto impresso no papel, que ele entenda que ele vai ser cobrado no ENEM de uma forma menos convencional. Quando a gente pensa que vai desenvolver um pouco mais, se se prender na matriz curricular do ENEM, a gente se depara em muitos problemas. (P1, Escola A)

Eu conheço apenas de lidar, de conversar de trocar ideias com os colegas até pra montagem das disciplinas, do que é necessário para que esses alunos possam responder bem ao questionário do ENEM. (P2, Escola A)

Conheço sim. Tomei conhecimento, no momento de AC, de jornada pedagógica, em reuniões e atividades com os professores. (P3, Escola A)

A iniciativa de levar para a escola a Matriz de Referência do ENEM para a Área de Linguagens foi da articuladora da Área, que não quis, de forma alguma, participar da entrevista, mas conversou informalmente com a autora sobre como trabalham na escola os conteúdos e como percebem a MR do ENEM como um documento importante, porém distante de suas realidades e por essa razão ele não é adotado para a elaboração dos Planos de Curso, mas apenas consultado por uma ou outra professora à revelia da coordenação da escola.

Ao explicar às professoras que as competências da MR do ENEM foram construídas a partir do conceito que compreende o conhecimento como uma rede de significações, elas não conseguiram responder exatamente o que entendiam por competências.

Na verdade a gente sempre discutiu isso no AC, porque quando a gente faz a certificação, a gente entende competências e habilidades como sendo as mesmas coisas e o governo manda a gente fazer a semana pedagógica e manda um papel que tem que colocar o que é competência, o que é habilidade, interfaces, depois o outro vem interdisciplinaridade, e na verdade a gente fica meio perdido mesmo. Quem sabe mais sobre essas coisas na verdade, são as pessoas que ficam na direção, na coordenação que trata com isso. A gente observa, que quando vamos fazer a certificação e caem essas perguntas teóricas, voltadas para o técnico, e professor que é ótimo na sala de aula ele se sente enfraquecido, pois ele não tem a nomenclatura ele não trabalha assim na escola, ele não é pedagogo. (P1, Escola A).

A sua capacidade de gerir, de desenvolver, de desempenhar e de discernir. Então quando se pensa em competência, se pensa em todas as possibilidades, que o ser humano tem interno para desenvolver e crescer. Do grupo que monta e que fala em competências, no nosso entendimento, eles idealizam algumas coisas que na nossa realidade não existe. (P2, Escola A).

Vejo como algo que o aluno precisa desenvolver, para conquistar certas habilidades que ele precisa ter ao longo da vida deles. Essas competências são trabalhadas em diversas disciplinas. (P3, Escola A)

Percebe-se pela fala das professoras que não há um entendimento claro sobre o que são competências e a importância delas no contexto escolar e há uma certa rejeição em trabalhar em cima desse documento (MR do ENEM), contemplando-o em seus planos para benefício da aprendizagem dos próprios alunos. Mas o que a autora percebeu foi que elas não trabalham com a Matriz de Competências porque não querem ou porque não a desejam como fonte de referência para o seu trabalho; elas não utilizam a Matriz porque não foram devidamente informadas da sua construção, da sua constituição, não sabem em que pilares estão baseadas as competências ali contidas e realmente não compreendem, ainda, o conceito de competências e o que devem fazer para tornar seus alunos competentes nesse ou naquele aspecto.

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações,

fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As *habilidades* decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (INEP, 2009, p.05)

Depois, procurou-se saber como o Plano de Curso da escola se relaciona com a MR do ENEM e se os objetivos que elas planejam contemplam as competências. As respostas são contraditórias e demonstram uma certa resistência à Matriz, mas a autora crê que é por pura falta de informação. Abaixo as respostas:

A gente recebe na semana pedagógica o que se deve fazer. Parte logo de um princípio que a gente deve fazer um plano de curso para entregar, então a gente fica meio que na base da coisa artificial, porque você sabe que durante o ano acontecem milhões de coisas que a gente vai mudando, então você tem que entregar o plano de curso e você termina sendo orientado da seguinte maneira: você pegue o livro adotado para o 3º ano e veja o que ele apresenta. Lá na escola, a gente viu a prova do ENEM, a gente viu o programa e foi selecionando os assuntos que mais caíam, as propostas do parâmetro curricular, e a gente vai montando um conteúdo que chegue mais perto da realidade do aluno. Eu sinto que a escola realmente não dá esse suporte, recebe os documentos da secretaria, mas não repassa para os professores complementarem o seu planejamento. (P1, Escola A)

Nós tentamos fazer uma análise e uma associação com o que é possível, na verdade nós tentamos dentro da escola fazer um trabalho de ajuste, por assim dizer, dentro da proposta que o ENEM pede para ser alcançado e dentro da nossa própria realidade. (P2, Escola A)

Nem sempre se relaciona com a matriz do ENEM porque a gente não faz esse paralelo, não chega a sentar e comparar e tentar trabalhar em cima disso, mesmo tendo esse conhecimento. Às vezes são objetivos copiados do livro didático ou de planos antigos, e os professores apenas reproduzem. Mais não tem essa análise aprofundada, não. (P3, Escola A)

Ficou claro para a autora que as professoras são comprometidas com o trabalho que desenvolvem em sala, até porque o índice de falta dos professores na Escola A é quase zero. São professoras presentes e buscam constantemente inovar e reinventar a sua relação com o aluno e seu aprendizado. No entanto, como dito no capítulo dois sobre a noção de competências, elas não são devidamente trabalhadas com a equipe gestora das escolas, muito menos com seus professores.

Percebe-se que, ao assumir as competências como categoria central de suas políticas educacionais e de avaliação em larga escala para o EM, o governo o faz sem a adequada discussão por parte dos profissionais da educação e suas entidades representativas, fazendo-os rever e alternar sua prática pedagógica para ajustar-se a esta nova concepção (KUENZER, 2000).

Quando questionadas sobre quais documentos utilizam para elaborar o Plano, percebeu-se que os professores não se referem a nenhum dos documentos oficiais que norteiam

o ensino no EM, como a Lei 9.394: art. 21 do Cap. I, Título V, 1996; MEC/INEP, 1999; MEC/PCNEM, 2000; MEC/PCNEM, 2010; INEP/ENEM, 2000; MEC/SEB, 2006; MEC/SEB, 2009; MEC/PCNEM, 2000; MEC/SEMTEC, 2002; MEC/SEB, 2006 e a própria MR do ENEM.

Na verdade, para a elaboração do meu plano de curso, eu me baseio muito na minha experiência em sala de aula. (P1, Escola A)

Normalmente, nós utilizamos os livros didáticos escolhidos naquele ano, nós utilizamos material de outros colegas que socializam conosco e que já perceberam qual material que já deu certo, quando aplicado. Em conjunto, nós entramos em um acordo pra montar os planos de curso, até com uma certa uniformidade, para todos os turnos, falando a mesma língua, contemplando o que for possível contemplar. (P2, Escola A)

Livro didático, planejamento do ano anterior, onde a gente compara pra ver se os conteúdos foram trabalhados, o que falta ser trabalhado, o que não é tão necessário assim, dando prioridade a determinados conteúdos. E isso tudo feito entre os professores da escola que trabalharam com aquelas séries. (P3, Escola A)

Mais uma vez, as professoras revelam em suas falas a sua arte de se renovar e reinventar a cada ano para a elaboração do Plano de Curso, quando deveriam receber orientações precisas para a consecução de suas atividades pedagógicas, e essas orientações, tão necessárias para nortear o trabalho do professor, devem advir do coordenador pedagógico, mas as atribuições do coordenador são tantas, que foi preciso modificar a ordem hierárquica comum das escolas, agora (não se verificou a partir de quando), para cada Área do conhecimento, foi criado o cargo de “Articuladora de área”, pois a coordenação não dá conta de exercer seu papel em sua plenitude.

Os momentos de atuação do coordenador pedagógico como agente de formação continuada do professor em serviço são aqueles em que ele se reúne com o conjunto dos docentes da instituição escolar para discutir questões e problemas pedagógicos, isto é, pertinentes à sala de aula, ao conteúdo de ensino, ao desempenho dos educandos e ao relacionamento com os alunos. Nessa condição, ele assume o papel de mediador, de interlocutor, de orientador, de proponente, de investigador do grupo e com o grupo. Essa dinâmica se efetiva nos momentos destinados aos encontros coletivos com os professores (GEGLIO APUD PLACCO & ALMEIDA, 2005, P. 117).

Ao perguntar se as professoras adequam os conteúdos às competências descritas na MR do ENEM, elas responderam:

Sim, sempre que possível. Sempre que eu posso eu mostro pra eles as provas do ENEM, passo atividades com questões do ENEM, preparando eles para a prova. Eu mostro que o ENEM cobra dessa forma, então eu mostro pra ele a quantidade de questões na prova, como são as questões, como deve ser o gabarito, tudo detalhado. (P1, Escola A).

Sim, observando sempre a nossa realidade. A possibilidade pode ser alcançada? Sim. Se a possibilidade não puder ser alcançada a gente descarta algumas propostas, porque não poderão ser viabilizadas. (P2, Escola A).

Nem sempre, às vezes a gente chega a comparar. Os livros didáticos atuais, os que foram aprovados pelo MEC, já seguem essa questão de referência do ENEM. Os livros do ensino médio. E muitas vezes a gente acompanha o que tem nos livros didáticos, o que foi analisado pelos professores. Mais dificilmente a gente senta e constrói esse objetivo. (P3, Escola A)

De qualquer forma, consultando as competências da MR do ENEM ou as competências do livro didático, as professoras demonstraram preocupação em adequar seus conteúdos ao que entendem por competência.

Quando perguntadas em que medida a coordenação orienta a consecução dos planos de curso na direção da MR do ENEM, ficou evidente a preocupação com o fato de não serem coordenadas e de se sentirem desgovernadas com relação ao seu trabalho pedagógico, por essa razão se apoiam mutuamente. A inter-relação entre as professoras ocorre de maneira muito positiva nessa escola.

O coordenador pedagógico é aquele que organiza, orienta, e harmoniza o trabalho de um grupo, por intermédio de determinados métodos, de acordo com o sistema ou contexto em que se insere. De acordo com essa descrição, organizar, orientar e harmonizar seriam competências inerentes ao coordenador, uma vez pressupostas no significado literal das palavras: coordenar e coordenador. Logo, no caso do coordenador pedagógico, ele deveria saber organizar, orientar e harmonizar o grupo de professores, alunos, equipe de apoio e pais de sua unidade escolar (SOUZA APUD PLACCO & ALMEIDA – Orgs – 2005, p. 95).

Na verdade, eu não vejo nenhuma orientação vinda da coordenação. Nós temos um problema lá na escola de coordenação, porque a coordenadora não se vê como coordenadora, então a coordenação da escola não funciona. (P1, Escola A)

No colégio em que eu trabalho, a gente não tem coordenação para o noturno, então nós fazemos parcerias com a coordenação dos outros turnos. Mas a nossa maior interação é com um grupo de professores, já muito motivados, e eles se preocupam junto com a coordenação dos outros turnos a passar pra gente do noturno orientações ou impressões que eles sabem que vão dar certo, ajustes que eles sugerem que nós façamos. A articulação que a gente faz com os professores é muito maior do que a de uma coordenação. (P2, Escola A)

Acho que a grande questão da escola pública é essa, em especial da minha escola. A gente não tem orientação de coordenação. Nós temos professores articuladores, que tentam, dentro do conhecimento que têm, organizar reuniões pedagógicas, mas o coordenador não desenvolve essa atividade, deixa bem claro pra todos que não gosta do papel de coordenação. Não temos essa orientação de coordenação. (P3, Escola A)

Ficou evidenciada a ausência do papel do coordenador nessa escola, o que pode ser um dificultador, pois cabe ao coordenador orientar, mediar e muitas vezes conduzir as discussões que são necessárias para o bom desempenho do profissional de educação. O coordenador precisa dar um norte ao trabalho que se pretende desenvolver pelos professores.

Pelo menos, a escola A tem uma ótima articuladora de Área, e ela, segundo as próprias professoras, tem desempenhado com eficiência a coordenação da sua Área.

Quando indagadas se a escola se depara com algum tipo de intervenção externa que exige a adoção da MR do ENEM ou de qualquer outro documento como a LDB ou PCN ou DCN, apenas duas das professoras pareceram compreender o sentido da pergunta e ainda assim, não demonstraram tanta firmeza com relação ao que responderam.

Na verdade, as interferências como eu falei antes, não são por essa linha de exigir que se cumpram as matrizes curriculares, que a gente cumpra os documentos, por incrível que pareça, elas vêm dos pais que reclamam que o filho está sendo muito exigido, às vezes a interferência externa é a do aluno que não consegue chegar na sala de aula para acompanhar aquilo que você pretende fazer. (P1, Escola A)

Você entende como intervenção externa uma associação de pais ou a própria sociedade? Porque se essa for a questão, não vejo e não percebo essa interferência. Percebo sim, pela estrutura do nosso sistema, da secretaria de educação, por exemplo, de querer que a gente dê conta e atenda a todos os ditames, embora eles nunca estejam próximos da nossa realidade. (P2, Escola A)

A escola recebe orientação por conta da secretaria de educação, junto aos diretores e aos vices, aos coordenadores, mas acredito que um acompanhamento de fato, pra ver se as coisas estão acontecendo, no que é estabelecido pela LDB, dentro dessas competências, não. Também nunca presenciei esses momentos de cobrança. (P3, Escola A)

Considerando as respostas das professoras, a autora supôs que a pergunta não tenha sido clara o suficiente, pelo menos para uma delas, a P1. Foi difícil encontrar no texto transcrito da entrevista da P1, as respostas aqui demonstradas. As respostas dela foram sempre muito extensas e em todas as perguntas ela fugia do tema abordado para falar de questões mais pessoais. Na entrevista com essa professora, a autora precisou intervir muitas vezes para que a professora retornasse ao rumo da temática discutida.

Quando perguntadas se identificavam nos conteúdos dispostos no Plano de Curso as competências, advindas da MR do ENEM, do livro didático ou de qualquer outro documento, foram unânimes em afirmar a importância do uso do livro didático.

A gente precisa saber como usar o livro didático de maneira criativa, trabalhando aquilo que interessa, mas infelizmente, nem todo professor tem essa consciência e não força o aluno a raciocinar usando livros com perguntas confusas ou que já quase dão a resposta. E aí cria no aluno uma aversão ao livro, e aí o livro didático não vai ajudar da forma que deveria. (P1, Escola A)

Identifico sim, até porque a gente tem essa preocupação e não deixa de observar o que o livro didático tem, porque eles já são elaborados para atender as propostas do ENEM, da LDB, enfim, a gente tenta ajustar, tenta seguir, pelo menos o elementar pra não faltar com a proposta que a gente precisa alcançar na totalidade o objetivo do ENEM. (P2, Escola A)

Nos livros didáticos atuais, que são adotados pelo MEC, normalmente costumam trazer essas competências específicas dentro de cada conteúdo que vai ser trabalhado. Então, a gente costuma seguir grande parte das competências apontadas pelo livro

didático. É como se eles já mastigassem e jogassem pra gente, um trabalho já pronto. (P3, Escola A)

A última pergunta foi: qual a sua análise sobre a MR do ENEM?

O ENEM é algo que veio modificar a visão do ensino e da cobrança do ensino, mas a análise da Matriz do ENEM em escolas do governo não tem uma coordenação que explique ao professor como realizar seu trabalho baseado na MR do ENEM, só tem um dia para fazer o trabalho, porque nos outros dias ele tem que estar na sala de aula. Como o professor pode olhar qualquer que seja a matriz de maneira mais séria, mais aprofundada, conhecer o projeto político pedagógico da escola, a matriz do ENEM, e conhecer o que muda para os vestibulares? (P1, Escola A)

Pra realidade brasileira da escola pública, eu acho exagerado. Exigir que a gente alcance toda aquela proposta sem recurso e sem suporte é exagero e exigir que um aluno alcance tudo aquilo com um histórico de ausência de base que eles têm, chega a ser um desaforo, um desrespeito. (P2, Escola A)

Eu acho uma análise muito boa, as competências que devem ser trabalhadas no ensino médio e ensino fundamental, eu concordo e tento resolver. Nem sempre seguindo à risca, mas o que eu vejo como competência para o ensino médio eu tento adequar às minhas atividades. Eu acredito que grande parte dos alunos não consegue acompanhar, já por conta da defasagem do ensino fundamental. (P3, Escola A)

Mais uma vez, evidenciou-se o fato de não terem o suporte necessário, seja da coordenação, da direção ou da própria Secretaria de Educação do Estado, para a compreensão necessária sobre o conceito de competências e sobre a sua relação com os conhecimentos/conteúdos, posto que sem essa relação, as modificações e reformas que foram realizadas nos PCN, DCN e Orientações Curriculares para a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias não terão fundamento, pois não encontram nos professores o entendimento e a disposição necessária para modificar a forma de transmissão de conhecimentos.

Apenas uma das professoras reagiu positivamente quando inquirida sobre a análise da MR do ENEM. A P3 foi a professora que demonstrou mais conhecimento sobre a Matriz de Referência do ENEM e interesse em consultá-la da mesma forma que consulta o livro didático e outros documentos. Manifestou durante toda a entrevista uma preocupação com as regras a serem seguidas e com o melhor aproveitamento dos seus alunos.

Todas foram unânimes em afirmar que os alunos do 3º ano chegam com o ensino de séries anteriores defasado e que isso impossibilita o desempenho deles em sala de aula e que, mesmo com todo o esforço que fazem, os alunos não conseguem acompanhar os conteúdos/conhecimento elaborados para o Plano de Curso. Mesmo assim, a todo instante, preocupavam-se em falar que a redução do tempo de aula, principalmente de Língua Portuguesa, não era justa para com os alunos; que os cursos que tiram as professoras da escola prejudicam o planejamento e conseqüentemente quem sai perdendo é o aluno; preocupam-se

em adequar os conteúdos/conhecimento à realidade dos seus alunos, enfim, um cuidado constante para com os aprendizes.

Para que o aluno compreenda o que faz depende, em boa medida, de que seu professor seja capaz de ajudá-lo a compreender, a dar sentido ao que tem entre as mãos; quer dizer, depende de como se apresenta, de como tenta motivá-lo, na medida em que lhe faz sentir que sua contribuição será necessária para aprender. O fato de que possa estabelecer relações, depende, também, do grau em que o professor lhe ajuda a recuperar o que possui e destaca os aspectos fundamentais dos conteúdos que se trabalham e que oferecem mais possibilidades de relacionar com o que conhece. Evidentemente, também depende da organização dos conteúdos, que os torne mais ou menos funcionais. Que os meninos e meninas possam seguir o processo e situar-se nele depende também do grau de contribuição do professor, com sínteses e recapitulações, com referências ao que já se fez e ao que resta por fazer; os critérios que pode transmitir acerca do que constitui uma relação adequada contribui, sem dúvida, para que os alunos possam avaliar a própria competência, aproveitar as ajudas que lhe são oferecidas e, se for necessário, pedi-las (ZABALA, 1998, p. 91).

7.3.3 Escola B: aspectos demográficos

Quadro 7 – Escola B: aspectos demográficos.

#	PROFESSORES	IDADE	SEXO	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	DISCIPLINA MINISTRADA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA ESCOLA	TEMPO DE EXPERIÊNCIA COM O 3o ANO
1	P4	42	MAS	Graduação em Letras Vernáculas com Inglês	Redação	17 anos	12 anos	11 anos
2	P5	56	FEM	Graduação em Letras Vernáculas com Inglês; Mestra em Educação	Língua Portuguesa	19 anos	17 anos	2 anos
3	P6	51	FEM	Graduação em Letras Vernáculas com Inglês; Especialista em Docência do Ensino Superior	Língua Portuguesa	21 anos	20 anos	5 anos

Os aspectos demográficos buscaram elucidar para os leitores alguns elementos sobre os professores selecionados para a realização da Entrevista semiestruturada. A autora julgou importante revelar a idade, o sexo, a formação, qual a disciplina ministrada, tempo de experiência em educação, tempo de experiência na escola e tempo de experiência como professor(a) do 3º ano, por considerar que esses aspectos contribuirão para uma melhor

compreensão nos subitens deste mesmo capítulo, a saber: **7.3.2 Análise das respostas dos professores da Escola A**, **7.3.4 Análise das respostas dos professores da Escola B** e **7.4 Comparação dos resultados encontrados através da Análise Documental e Entrevistas com os professores das Escolas A e B**.

7.3.4 Análise das respostas dos professores da Escola B

O trabalho do professor precisa ser planejado, e o ato de planejar requer uma reflexão sobre a ação, uma análise dos passos metodológicos a serem seguidos. Para Gandin (2004), o planejamento e um plano ajudam a alcançar a eficiência, isto é, elaboram-se planos, implanta-se um processo de planejamento a fim de que seja bem feito aquilo que se faz dentro dos limites previstos para aquela execução.

É evidente que esta finalidade só é alcançada quando o processo de planejamento é concebido como uma prática que sublinhe a participação, a democracia, a libertação. Então o planejamento é uma tarefa vital, união entre vida e técnica para o bem estar do homem e da sociedade (GANDIN, 2004, p. 18).

A Matriz de Referência para o ENEM da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias foi planejada para atingir um objetivo: nortear os caminhos que o professor (nesse caso os de Língua Portuguesa e Redação) do Ensino Médio deve traçar para que seus alunos se desenvolvam com autonomia, visando a acessar conhecimentos imprescindíveis à sua condição de sujeito aprendiz e de sujeito do mundo.

O Roteiro de Entrevista aplicado para os professores da Escola A foi o mesmo a ser aplicado com os professores da Escola B. A ideia foi justamente perceber as *nuances* de cada escola e salientar os aspectos convergentes e os aspectos divergentes encontrados (que será discutido no último tópico deste capítulo - **Comparação dos resultados encontrados através da Análise Documental e Entrevistas com os professores das Escolas A e B**) e como cada grupo de professores percebe a relação entre a MR do ENEM e os Conteúdos/Conhecimento dos Planos de Curso elaborados.

Entrevista/Perguntas

Você conhece a matriz de referência do ENEM para a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias? Como tomou conhecimento desse documento?

Entendo mais ou menos. A coordenação sempre leva xerox dessas competências pra gente discutir, mas nunca é feito como deve ser feito. Eu tomei conhecimento desse documento através da coordenação do colégio. (P4, Escola B)

Nunca tive acesso ao documento. O que nós temos é interesse em procurar nas bancas de revistas, toda programação, aquelas provas, onde nós aplicamos em sala de aula as questões do ENEM, mas isso por interesse nosso. (P5, Escola B)

Lá na escola esse documento até então, não foi discutido com os professores, a gente conversa sobre o ENEM, mas não através de nenhum documento oficial. Nas nossas reuniões de AC, a gente também pega aqueles cadernos que sobram do ENEM e aplica durante as provas que acontecem na escola. (P6, Escola B)

Mais adiante, o P4 vai dizer, em uma das suas falas, que nunca teve acesso à MR do ENEM, que sabe que ela fica na coordenação, e as outras duas professoras deixam claro que não conhecem a MR do ENEM, apenas conversam sobre as questões da prova e aplicam, como atividade, para os alunos quando acham necessário.

Considerando que a Matriz de Referência para o ENEM foi construída a partir do conceito de Competências que compreende o conhecimento como uma rede de significações, o que você entende por Competências?

Acredito que competência seja o que você espera do aluno, ele precisa ir além do que está sendo proposto, fazendo certas inferências na pergunta que está sendo feita a ele, mas de uma forma que ele consiga extrapolar, na sua resposta, o que se pede na pergunta. Daí você consegue medir se o aluno tem capacidade, se tem leitura, se ele tem uma forma de se expressar além do que você pretendia. (P4, Escola B)

Competência é quando você é capaz de escrever, lê e interpretar algo. (P5, Escola B)

Às vezes a gente fica com dificuldade de falar sobre competência e habilidades. Eu acho que as duas coisas são parecidas, mas na realidade eu não sei diferenciar uma da outra, as competências que o aluno deve desenvolver. Eu sei que o aluno deve saber ler, escrever, ter noção de cidadania para poder desenvolver isso no seu dia a dia. São essas as noções que eu tenho e que procuro passar para meus alunos. (P6, Escola B)

Percebe-se que as respostas dos professores são evasivas, e a autora também observou o desconforto físico expressado pelos entrevistados na hora de responder a maioria das perguntas referentes à MR do ENEM. Todos solicitaram tempo para poder pensar e responder à questão com mais cuidado.

A facilidade de acessar, selecionar e processar informações está permitindo descobrir novas fronteiras do conhecimento, nas quais este se revela cada vez mais integrado. Integradas são também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras. E mais do que nunca, há um forte anseio de inclusão e de integração sociais como antídoto à ameaça de fragmentação e segmentação (MEC/SEB, 2006, p. 03).

Como o plano de curso da escola se relaciona com a Matriz de Referência do ENEM?
Os objetivos a serem atingidos contemplam as competências?

Eu acredito que as referências para o plano de curso é muito mais feita com os livros do que com a Matriz de referência. Mas como nós discutimos nos AC e no início do ano, com as reuniões pedagógicas, a gente acaba tendo acesso a esse material e nós tentamos adequar essas coisas. E para o 3º ano, nós pegamos muitas questões do ENEM que já estão antigas e fazemos apostilas, entregamos aos alunos e treinamos antes do ENEM acontecer pra ele já sentir como isso é feito, a gente já diz a ele o que aquela questão pede, quais são as competências que estão dentro daquela questão, o que seria cobrado dele naquela questão. (P4, Escola B)

Não tem nenhuma relação. Nós trabalhamos na jornada pedagógica, cada professor da sua área se reúne pra fazer aquela programação, mais não tem vínculo nenhum com o ENEM. (P5, Escola B)

Sim, a gente procura sempre partir da realidade do aluno. Agora nem sempre isso casa, porque o vestibular exige muito conteúdo, e a gente se debate muito nos AC, em relação a isso, porque tem aquela fantasia de que não se deve cobrar muito conteúdo, o aluno tem que desenvolver as competências e as habilidades no seu dia a dia pra se tornar um cidadão de bem e poder desenvolver seu caráter e suas potencialidades, mas às vezes eu fico pensando em como desenvolver isso se o vestibular sempre cobra conteúdo e aí você fica naquele jogo sem saber o que fazer, pois, é tanto assunto pra dar. Mas como é que vamos desenvolver nos alunos as competências se a realidade é outra? (P6, Escola B).

O que pareceu à autora foi que os entrevistados, ao perceberem o cunho da entrevista, toda pautada na MR do ENEM, começaram a elaborar respostas naquele momento em que se percebeu que não houve anteriormente uma reflexão sobre aquele assunto. Os professores da escola B se atrapalharam frequentemente nas respostas, pedindo pra repetir e gaguejaram muitas vezes.

Quais documentos você utiliza para elaborar o plano de curso?

O livro didático, que é a base do que você vai dividir em unidades, o que você vai trabalhar (P4, Escola B)

Os documentos fornecidos pelo estado e o livro didático. As reuniões de AC são para discutir exatamente, no primeiro momento, o nível dos alunos e daí adequar o planejamento onde também é feita uma revisão dos assuntos anteriores e a partir daí, dependendo do nível daquela turma, a gente segue o livro didático ou vai adequando ao nível da turma. (P5, Escola B)

Eu não estou lembrando agora, o que ajuda a gente no apoio. Mas creio que plano de cursos anteriores, os livros didáticos escolhidos, os sumários, os conteúdos oferecidos para o 3º ano. Agora isso tudo é feito nas reuniões de AC, que acontecem por área, por exemplo, cada dia da semana a gente se reúne e escolhemos uma área. (P6, Escola B)

Na verdade, eles se apoiam mesmo é no livro didático e nos Planos de Curso de anos anteriores, porque diversas vezes eu perguntei, durante a entrevista e em outros momentos, sobre os documentos que regem o ensino do Ensino Médio, e nenhum dos entrevistados, inclusive o vice-diretor, que não fez parte da entrevista, disse que conhecia ou que já tinha tido acesso a esses documentos. A professora 5 falou em documentos recebidos pelo Estado, mas ela própria, Articuladora da Área de linguagens, Códigos e suas Tecnologias, em várias falas,

nas perguntas posteriores, afirmou desconhecer a MR do ENEM ou qualquer outro documento que trata das competências ou habilidades ou conhecimento contextualizado e interdisciplinar.

O que provocou na autora uma certa surpresa por conta do tempo dedicado ao Ensino Médio (ver “Aspectos Demográficos da Escola B”), do tempo dessa mesma professora na escola e por conta dela ser a Articuladora da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o que pressupõe orientar e mediar as discussões acerca dos Planos e conteúdos/conhecimento com os professores de Língua Portuguesa e Redação, sendo ela mesma, professora de Língua Portuguesa.

Ao construir o plano de curso, você adequa os conteúdos às competências descritas na Matriz de Referência para o ENEM?

A gente tenta fazer isso, mas nem sempre consegue. A MR do ENEM fica no colégio, e eles dizem sempre que quem quiser pode pegar na coordenação, mas nunca temos uma cópia dada aos professores. (P4, Escola B)

Eu não sei responder essa questão, tendo em vista que eu desconheço as competências do ENEM. (P5, Escola B)

A gente procura correlacionar uma coisa com a outra. Agora nem sempre a gente consegue atingir, mas a gente procura fazer essa relação. (P6, Escola B)

O Professor 4 alega que conhece “mais ou menos” a MR do ENEM, mas afirma que já ouviu da coordenadora que a mesma se encontra disponibilizada na coordenação, mas se queixa de não ter uma cópia em mãos. O que impede esse professor de solicitar tal cópia para si? Em conversas informais com funcionários e com o vice-diretor da escola, a autora perguntou da Matriz e ninguém soube responder se ela era do conhecimento da escola, ou se estava ou não na posse da coordenação ou da direção.

Em que medida a coordenação orienta a consecução dos planos de curso na direção da Matriz de Referência para o ENEM?

Eu acredito que só na hora que nós entregamos é que elas dão uma olhada e nesse momento é que há uma conversa a respeito disso, mas eu ainda digo que o tempo formativo está muito além do que o ensino médio normal. Porque no tempo formativo a gente acompanha cada aluno, o crescimento do aluno em cada unidade, tem reuniões e nesse sentindo a coordenação tá muito além do que a coordenação do Ensino Médio. (P4, Escola B)⁴

Não é discutido isso. Eu acho que eles também não têm acesso às competências para o ENEM. (P5, Escola B)

Ela senta com a gente e procura discutir um pouco aquele documento e às vezes a coordenadora sai pra resolver alguma coisa e é a articuladora da Área que fica com a gente. (P6, Escola B)

⁴ O tempo formativo ao qual o professor se refere é uma outra modalidade escolar dissociada do Ensino Médio.

As respostas se contradizem, principalmente das professoras 5 e 6. Se a professora 5 é a Articuladora da Área e diz não conhecer a MR do ENEM e nenhum outro documento que faça alusão às competências ou aos conteúdos/conhecimentos/currículo para o Ensino Médio (comentou mito por cima dos PCNs e DCNs), como é que a professora 6 afirma que discute “um pouco aquele documento” (referindo-se à MR), ainda mais com a Articuladora, a professora 5?

A escola se depara com algum tipo de intervenção externa que exige a adequação da proposta curricular à Matriz de Referência para o ENEM ou a outras referências como a LDB ou as Diretrizes Curriculares Nacionais?

Acho que um pouquinho de tudo. Eu acho que eles ficam preocupados porque de alguma forma a escola vai ser cobrada. (P4, Escola B)

Respeita a LDB e a diretriz de base, mas a curricular do ENEM, não. Eu não sei nem se a escola tem acesso a isso. (P5, Escola B)

Tem esses questionários que a gente tem que responder baseado nessas referências do ENEM. (P6, Escola B)

Novamente as falas se contradizem. Por que somente uma professora (6) conhece e/ou recebe questionários para responder? Os outros professores desconhecem a existência desses questionários. Nenhum dos três professores soube dizer de que forma a escola poderia ser cobrada quanto ao seu Plano de Curso ou Conteúdos/Conhecimentos trabalhados em sala.

Você identifica nos conteúdos dispostos na proposta curricular (lembrar que os professores chamam de Plano de Curso) para o 3º ano as competências, sejam elas advindas da Matriz de Referência para o ENEM, do livro didático ou de qualquer outro documento?

Acho que sim, elas estão, mesmo que implícitas para quem tem acesso a essas competências, mas elas estão lá. (P4, Escola B)

Não reconheço em nenhum documento as competências. (P5, Escola B)

Sim, no livro didático sempre traz, e a gente aproveita os livros para complementar o plano de curso, ele serve de apoio pra gente. (P6, Escola B)

Aqui temos três respostas distintas. Não ficou clara para a autora a resposta dada pelo professor 4; a professora 5, que é a Articuladora da Área e que, ocasionalmente, ocupa o lugar da coordenadora quando é preciso, continua afirmando desconhecer as Competências; e a professora 6 dá uma resposta afirmativa, confirmando, mais uma vez, a importância do livro didático na elaboração do Plano de Curso.

Qual é a sua análise sobre a Matriz de Referência para o ENEM?

Eu acredito que ela seja importante, ainda mais hoje em dia em que os alunos tanto se preocupam como ENEM para conseguir entrar na universidade, eu acho que é extremamente importante o professor saber dessa matriz, ter contato, identificar as competências, as habilidades que o aluno tenha com tais questões, com tais assuntos é extremamente importante. (P4, Escola B)

Eu também desconheço. (P5, Escola B)

Eu vejo que os objetivos a serem alcançados são claros. As propostas do ENEM são boas, mas nem sempre condizem com a nossa realidade, o que a gente percebe é muito papel, muita cobrança, e o professor sempre do outro lado desestimulado, cobrado. (P6, Escola B)

A fala do professor 4 foi interessante aos olhos da autora, porém, paira no ar uma dúvida: se é tão importante conhecer a MR do ENEM e identificar nela as competências e habilidades necessárias para serem desenvolvidas nos alunos, por que o professor ainda não buscou conhecer?

Ficou evidenciada, nas falas dos professores entrevistados, a falta de intimidade com a Matriz de Referência para o ENEM para a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e falta de intimidade com os próprios pares. Os professores são desarticulados, conversam e se reúnem muito pouco e trabalham de forma completamente distinta um do outro.

Provavelmente a melhoria de nossa atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas. Mas certamente a comparação com outros colegas não será suficiente. Assim, pois, frente a duas ou três posições antagônicas, ou simplesmente diferentes, necessitamos de critérios que nos permitam realizar uma avaliação racional e fundamentada (ZABALA, 1998, p. 14)

A P5 afirmou, categoricamente, em todas as perguntas diretas sobre a Matriz de Referência para o ENEM, desconhecer por completo tal documento, sendo, ela mesma, a articuladora da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, ou seja, aquela que é a responsável por articular as reuniões quinzenais para discutir com os outros professores o Plano de Curso das disciplinas de Língua Portuguesa e Redação.

A P6 assegurou nunca ter visto tal documento na escola (MR do ENEM), mas que o conhecia por conta das conversas com outros colegas professores e por conta das provas anteriores do ENEM e de revistas que vendem nas bancas. No entanto, na maioria das suas falas, alegou a dificuldade de trabalhar com as competências descritas na MR por conta dos problemas de aprendizagem de seus alunos e da realidade do vestibular que segundo ela “visa a uma grande quantidade de conteúdos”.

Nessa escola, menos ainda do que na escola A, a discussão sobre a importância de relacionar as competências aos conteúdos/conhecimentos, é muito insípida. Os professores não percebem, por alguma razão, que o desempenho dos alunos seria muito melhor se pudessem

ter a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos de maneira contextualizada e interdisciplinar. Estão longe de compreender que a partir das competências cognitivas os alunos podem desenvolver habilidades para trilhar com sucesso seu percurso no Ensino Médio e na vida para o trabalho.

Segundo documento do MEC/PCNEM (2000, p. 74), a formação básica a ser buscada no Ensino Médio se realizará mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta.

Com a finalidade de contribuir e enriquecer para as discussões realizadas pelas escolas, em seus momentos de reunião pedagógica, com seus coordenadores e/ou articuladoras de Área, a autora trouxe para esse texto (além das várias referências teóricas) proposições encontradas no documento do MEC/PCNEM (2000, p.74), que ajudam a organizar e compor uma proposta curricular ou um Plano de Curso bem elaborado, considerando os elementos mais importantes encontrados hoje em quase todos os documentos oficiais e não oficiais para o desenvolvimento do aluno do Ensino Médio, a saber: significações e ressignificações de conhecimentos diversos; valores; estratégias de ensino diversificadas; experimentação; elaboração de projetos; interdisciplinaridade; contextualização e autonomia.

Abaixo, as proposições:

- desbastar o currículo enciclopédico, congestionado de informações, priorizando conhecimentos e competências de tipo geral, que são pré-requisito tanto para a inserção profissional mais precoce quanto para a continuidade de estudos, entre as quais se destaca a capacidade de continuar aprendendo;
- (re) significar os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos;
- trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores;
- adotar estratégias de ensino diversificadas, que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio e outras competências cognitivas superiores, bem como potencializem a interação entre aluno-professor e aluno-aluno para a permanente negociação dos significados dos conteúdos curriculares, de forma a propiciar formas coletivas de construção do conhecimento;

- estimular todos os procedimentos e atividades que permitam ao aluno reconstruir ou “reinventar” o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula, entre eles a experimentação, a execução de projetos, o protagonismo em situações sociais;
- organizar os conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos que melhor abriguem a visão orgânica do conhecimento e o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber;
- tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido, estimular o protagonismo do aluno e estimulá-lo a ter autonomia intelectual;
- lidar com os sentimentos associados às situações de aprendizagem para facilitar a relação do aluno com o conhecimento.

Todas essas proposições acima citadas e um outro tanto de documentos estão facilmente disponibilizados na internet e, com certeza, na Secretaria de Educação do Estado. Por que a escola não os tem? Será que a escola tem, mas não disponibiliza aos coordenadores e professores? Por que será que os coordenadores, caso tenham acesso a esses documentos, não os compartilham e discutem com os professores? Se alguns professores acham importante ter a MR do ENEM como documento importante para a elaboração de seus Planos de Curso, por que não buscam por ele? São as muitas as perguntas que se derivam da análise aqui apresentada.

O fato é, ficou claro e evidente o desconhecimento dos professores sobre os documentos básicos que regem o Ensino Médio, a desarticulação dos professores de Língua Portuguesa e Redação da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e a falta de informação da Articuladora da Área sobre quase todas as perguntas realizadas.

7.4 COMPARAÇÃO DOS RESULTADOS ENCONTRADOS ATRAVÉS DA ANÁLISE DOCUMENTAL E ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES DAS ESCOLAS A E B

Neste quarto momento, a pesquisa buscou comparar os dados encontrados através da análise documental e das entrevistas realizadas das escolas pesquisadas com a intenção de promover uma discussão sobre a importância de Secretarias Estaduais e Governo Federal conversarem e alinharem pontos de fragilidades evidenciados no entendimento dos professores quanto aos conceitos exigidos e também sugeridos pelos documentos oficiais do Governo no que concerne à etapa do Ensino Médio no Brasil.

A análise documental teve como principal objetivo conhecer, apresentar e possibilitar a compreensão da importância de relacionar as Competências da Matriz de Referência para o ENEM da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, das disciplinas de Língua Portuguesa e Redação do 3º ano do Ensino Médio, com a proposta curricular das escolas pesquisadas, denominadas por elas próprias como “Planos de Curso”, onde constam os conteúdos/conhecimentos a serem trabalhados nas unidades escolares para todo o ano letivo.

Comparação quanto à Análise Documental

A Escola A, conforme visto no Quadro 2, na primeira coluna, página 86, vê a palavra “conteúdos” como conteúdos mesmo, já na segunda coluna, escreve no lugar de “competências”, “habilidades” e às vezes até, “objetivos”. Não reconhece como referência, para a elaboração do seu Plano de Curso, os documentos que regem o Ensino Médio. Escola A e Escola B compartilham do mesmo sentimento com a relação à mudança estrutural dos Planos de Curso oferecidos pela Secretaria de Educação do Estado: “que os planos deveriam ser elaborados pelos próprios professores e que não deveriam mudar suas categorias (Conteúdos, Competências, Objetivos, Metodologia, Avaliação etc.) todo ano”.

Isso, de fato, não parece justo nem prático, pois, quando as professoras começam a se interessar e entender o significado desses conceitos e aplicá-los junto à sua prática pedagógica, no ano seguinte, mudam-se as categorias, e os professores têm que procurar, por conta própria, se apropriar e conhecer esses novos conceitos. Realmente, é uma dificuldade que se interpõe no trabalho dos professores.

Na Escola B, a equipe de professores responsáveis pela elaboração do Plano de Curso demonstrou desarticulação entre si e um certo grau de descompromisso com as referências norteadoras para o Ensino Médio (o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB -, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN -, os textos da Reforma do Ensino Médio e as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB). Ambas as Escolas, A e B, apoiam-se, basicamente, no livro didático adotado assim como Planos de curso de anos anteriores. O Plano de curso muda todo ano, e as professoras se queixam que não dá nem tempo de se apropriar de um conceito, pois, logo vem chegando outro no “novo” Plano de Curso apresentado às escolas.

Ainda na Escola B, na coluna 1 do quadro 4, na página 92, relaciona “Conteúdos” com “Conhecimentos”, na segunda coluna, onde a autora categorizou como “Competências da Escola”, eles escrevem “Transversalidade e Diálogos Possíveis”. O Plano de curso veio escrito

à mão e revelou por parte da equipe de professores um descompromisso com o documento em si e com o prazo, pois, legalmente, os Planos de curso ficam prontos no início do ano letivo, na semana pedagógica. E no caso da Escola B, o Plano só ficou pronto no dia que a autora o solicitou (Claro que houve um tempo de espera para recebê-lo).

Mediante a análise documental, considerou-se, que a equipe de professores da Escola B, responsáveis pela elaboração do Plano de Curso, demonstrou desarticulação entre si e um certo grau de descompromisso com as referências norteadoras para o Ensino Médio (o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB -, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN -, os textos da Reforma do Ensino Médio e as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB). Já com relação à Escola A, os professores parecem bem articulados, mais bem informados, possuem um nível de diálogo mais elaborado e trabalham, realmente, em equipe. A autora percebeu uma verdadeira afinidade entre eles.

Ambas as Escolas não contam com seus respectivos coordenadores para orientar e mediar o trabalho pedagógico deles, no entanto, na Escola A, a Articuladora de Área é presente e bem informada com relação ao trabalho que está sendo desenvolvido por sua equipe de professores, além do que ela, por iniciativa própria, levou para as reuniões quinzenais a Matriz de Referência do ENEM no que concerne às Competências da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, ao contrário da Articuladora de Área da Escola B, também professora de Língua Portuguesa do 3º ano, que além de não conduzir a maioria das reuniões, desconhece por completo a existência da MR do ENEM com as Competências da sua Área.

Com relação aos tópicos apresentados nas colunas 1 e 2, “Conteúdos” e “Competências da Escola”, respectivamente, na Disciplina de Língua portuguesa

A Escola A: os tópicos descritos na coluna 1 do quadro 2, na página 86, se repetem e são escritos com verbos que confundem o leitor, levando-o a pensar em competências: “compreender”, “analisar” etc. Portanto, seria necessário que revissem a grafia com relação aos conteúdos dispostos. Dos 15 tópicos descritos na coluna 2 (“Competências da Escola”, definidas pela Escola A como “habilidades”), apenas 9 foram compatíveis com a MR do ENEM. A autora acredita que obtiveram essa conquista em função da MR do ENEM que foi levada à Escola pela Articuladora da Área e discutida por essas professoras antes de elaborarem seus Planos de curso.

A Escola B: os tópicos descritos na coluna 1 “conteúdos/Conhecimento” (para a escola), dos 14 tópicos descritos, 5 se repetem. Um número de repetições maior do que o número de unidades letivas do ano escolar (quatro). Ver quais foram as frases repetidas no quadro 3, página 89. E desses 14 tópicos, apenas 8 são realmente conteúdos. Na coluna 2, as repetições continuam. Apenas 4 dos 14 tópicos descritos são compatíveis com a MR do ENEM. 10 tópicos se repetem na coluna 2, categorizada como “Competências da Escola” e definida pela própria escola como “Transversalidade”. Um desse tópicos descritos na coluna 2 também está na coluna 1 “Conteúdos”. Como isso pode acontecer? Falta de revisão ao final da elaboração do Plano?

Mediante a análise apresentada no Quadro 4 da Escola B, na página 92, para a Disciplina de Língua Portuguesa, considerou-se, a partir da análise documental, que a equipe de professores responsáveis pela elaboração do Plano de Curso demonstrou desarticulação entre si e um certo grau de descompromisso com as referências norteadoras para o Ensino Médio (o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN –, os textos da Reforma do Ensino Médio e as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB). Além disso, evidenciou-se a falta de clareza, de reflexão e revisão após a elaboração do Plano.

Com relação aos tópicos apresentados nas colunas 1 e 2, “Conteúdos” e “Competências da Escola”, respectivamente, na Disciplina de Redação

Escola A: a comparação começa pelo modelo do Plano de Curso para Redação que é completamente diferente do modelo de Plano do Plano de Curso enviado pela Secretaria de Educação do Estado e que, teoricamente, as escolas têm que cumprir. No entanto, foi interessante observar que na coluna 2 as “Competências da Escola” categorizadas pela autora, estão realmente como “Competências” nesse Plano de curso de Redação, ver na página 86. Dos 14 conteúdos descritos na coluna 1, todos foram condizentes com a descrição da coluna. Dos 8 tópicos descritos na coluna 2 “Ccompetências”, 5 foram compatíveis com a MR do ENEM, sendo que os tópicos 1 e 8 da mesma coluna, na verdade, são objetivos procedimentais, e o tópico 6 está com uma redação confusa, sem conseguir explicar o que propõe.

Escola B: ao contrário do se esperava com relação à disciplina de Língua Portuguesa, o Plano de Curso de Redação foi muito bem construído, fazendo-nos perguntar, como a mesma equipe de professores (Língua Portuguesa e Redação) da mesma Área (Linguagens, Códigos e

suas Tecnologias) construiu Planos tão distintos em termos de organização, clareza e coesão. Dos 21 tópicos descritos na coluna 1 “Conteúdos” denominado pela escola como “Conteúdos/Conhecimentos”, 17 adequados à descrição da coluna, porém, o tópico de número 21, também foi repetido na coluna de “Conteúdos” da disciplina de Língua portuguesa, ver na página 92.

Na coluna 2, categorizada como “Competências da Escola” e definida pela escola como “Transversalidade”, dos 10 tópicos descritos, apenas o tópico de nº 1 possui uma relação indireta com a competência de nº 4 da MR do ENEM. Os tópicos de nºs 5, 6, 7 e 8, a autora compreende como conteúdos, e não como competências. Para finalizar, não foram compreendidos pela autora e nem explicados pelo professor de Redação os tópicos de nº 2, 3, 4, 9 e 10. Ver Quadro 5, na página 95.

O Quadro 5, da Escola B, na página 95, para a Disciplina de Redação, evidenciou, de maneira bastante elucidativa, a não compreensão e internalização do conceito de Competências impregnados nos documentos oficiais do Governo para todo o Ensino Médio brasileiro (Lei 9.394: art. 21 do Cap. I, Título V, 1996; MEC/INEP, 1999; MEC/PCNEM, 2000; MEC/PCNEM, 2010; INEP/ENEM, 2000; MEC/SEB, 2006; MEC/SEB, 2009; MEC/PCNEM, 2000; MEC/SEMTEC, 2002; MEC/SEB, 2006). Além disso, ficou evidenciado para a autora que foi construído apenas por um professor de Redação, quando na verdade os Planos deveriam ser elaborados e discutidos em equipe, justamente para evitar conflitos teóricos e de escrita mesmo, da natureza encontrada nessa pesquisa.

Comparação das Entrevistas das Escolas A e B

As entrevistas realizadas se constituíram como fonte de dados relevante, posto que seus sujeitos, os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Redação do 3º ano, revelaram em suas falas aspectos importantes que conduziram a análise aqui apresentada. Através da análise documental realizada juntamente com as entrevistas, foram salientados pontos positivos, assim como detectaram-se pontos negativos na compreensão dos conceitos abordados.

Realizou-se a entrevista Semiestruturada (Roteiro de Entrevista em “Apêndices”), Técnica de pesquisa selecionada para a obtenção de informações que possam sustentar ou não a pergunta central da pesquisa juntamente com seus objetivos específicos. A realização da Entrevista Semiestruturada foi de fundamental importância para a análise dos resultados e para

as considerações finais acerca da pesquisa realizada, por essa razão, buscou-se conduzi-la de forma ética e responsável, respeitando o tempo, o espaço e a disponibilidade de cada um dos entrevistados.

A Comparação quanto aos Aspectos Demográficos

A maioria dos professores entrevistados é do sexo feminino. Dentro do contexto das escolas, a autora também observou essa preponderância, com a exceção de um ou outro professor do sexo masculino.

Na Escola A, os professores têm entre 14 e 24 anos de experiência em Educação e ministrando as suas disciplinas aproximadamente entre 7 e 12 anos. Um tempo bastante considerável, talvez por essa razão, a Escola A tenha se sobressaído em relação à Escola B em algumas das questões abordadas nessa pesquisa, como: união entre os pares, criatividade na descrição dos conteúdos trabalhados em sala (percebidos através dos relatos), um discurso teórico mais aprofundado etc. Duas das professoras entrevistadas estão na faixa dos 50 – 55 anos, e uma delas, 35.

Na Escola B, os professores têm entre 17 e 21 anos de experiência em Educação e ministrando suas disciplinas um tempo que varia entre 2 e 11 anos. Os professores da Escola B são mais velhos que os da escola A e ficou evidenciado, através dos seus discursos, que já estão cansados. Não somente pelo tempo dedicado à Educação, mas por conta de problemas de outra ordem, relacionados ao próprio Sistema de Educação do Estado, sinalizados para a autora, mas que não serão demonstrados neste presente trabalho.

Comparação quanto à Equipe Gestora

Compreende-se como equipe gestora, direção, vice-direção, coordenação e Articuladores de Área.

Na Escola A, observou-se a presença constante do diretor da escola e seu envolvimento nas atividades desempenhadas, inclusive ressaltadas pelas próprias professoras. O vice-diretor também estava presente, mas segundo as professoras, não interfere nos assuntos da escola como elas gostariam. A autora não teve contato algum, nem presencial nem virtual com a coordenadora da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. E nas respostas da entrevista deixaram evidente a ausência da mesma em todas as atividades que realizam,

inclusive na elaboração do Plano de Curso. É a Articuladora da Área quem assume, diretamente junto às professoras, a condução das reuniões e a elaboração do Plano de curso. Foi através dessa Articuladora de Área que as professoras tiveram acesso à MR do ENEM.

Na Escola B, não se observou a presença da diretora com a mesma frequência e comprometimento do diretor da Escola A. Já o vice-diretor pareceu, aos olhos da autora e através de conversas informais com outros funcionários e com ele próprio, envolvido e disposto a contribuir nas reuniões que se realizam na escola, inclusive foi através desse vice-diretor, que a autora conseguiu acessar os demais professores e o livro didático da escola. Também na Escola B, a ausência da coordenação é constante. A autora não conseguiu, em nenhum momento, contato com a coordenação. Aliás, tudo foi mais difícil de ser conseguido na Escola B. A disponibilidade não foi a mesma encontrada na Escola A. A Articuladora de Área foi uma das professoras entrevistadas e quem menos revelou conhecimento acerca dos documentos e livro didático da escola. Afirmou em todas as respostas desconhecer a MR do ENEM e em nenhum momento assumiu como importante a valorização dessa Matriz enquanto documento relevante para o Ensino Médio.

Comparação entre o Perfil dos Professores das Escolas

Na Escola A, os professores se disponibilizaram de forma surpreendente a colaborar com a autora dessa pesquisa. Os professores responderam com mais clareza e objetividade as perguntas feitas, demonstraram maior domínio nos assuntos relativos à escola, não necessariamente relativos à MR do ENEM. Pareceram à autora, mais disponíveis, mais dispostos, mais preocupados com a formação do aluno de 3º ano e principalmente, mais envolvidos com o seu trabalho.

Na Escola B, as coisas foram mais complicadas com exceção apenas do vice-diretor, porque sem ele, não saberíamos dizer se essa pesquisa teria sido possível. Apenas a professora 6 concordou de imediato em participar da entrevista e concedeu informações adicionais que ajudaram a autora a construir algumas hipóteses sobre a escola. Mesmo assim, todos os professores demonstraram insegurança ao responder às perguntas da entrevista e a outras perguntas que a autora fez, com o intuito de compreender melhor a escola. Foi muito difícil convencer a Articuladora da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a professora 6, a participar da entrevista e a entregar à autora o Plano de curso que, naquele momento, estava sob sua responsabilidade. O Plano foi construído às pressas e entregue à autora feito à mão.

A autora percebeu menos envolvimento dos professores dessa escola com o trabalho que desenvolvem, percebeu também uma desmotivação muito grande com relação à sua profissão, ao Sistema e para com os alunos. Para esses professores, os alunos já chegaram ao 3º ano com muita defasagem na aprendizagem (o que não deixa de ser verdade) e por conta disso, encontram muitas dificuldades para ensinar os conteúdos que prepararam para o Plano de Curso. Todos se disseram muito cansados, duas das professoras estão ansiosas por suas aposentadorias, e um está se planejando para abandonar o ensino.

Comparação quanto à Elaboração do Plano de Curso

A Escola A se reuniu no início do ano letivo e, durante a semana pedagógica, elaborou, em equipe, o Plano de curso para a Área da qual faz parte, a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Utilizou algumas referências contidas na MR do ENEM, mas, basicamente, se suporta no livro didático adotado naquele e em Planos de Curso de anos anteriores. Reúnem-se com frequência e planejam juntas suas atividades pedagógicas. Há uma interação real entre a equipe.

A Escola B não comentou de nenhuma reunião que tenham feito no ano de 2012, muito embora, naquele período, estivessem em greve. Comentaram das dificuldades em se reunir e de alinhar as ideias entre si. Pareceram muito desarticulados com sua respectiva Área de Conhecimento, com sua disciplina e entre si. Pareceu à autora que decidem quem elaborará o Plano de curso daquela vez, pois não ficou claro por que o Plano de curso da disciplina de Língua Portuguesa estava na mão de uma das professoras e feito por ela, rapidamente à mão, para ser entregue à autora. A outra professora de Língua Portuguesa não sabia dizer onde estava o Plano. Já não era para estar pronto no início do ano letivo?

Comparação quanto ao Conhecimento da Matriz de Referência do ENEM para a Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Na Escola A, encontraram-se evidências da utilização da MR do EM nas reuniões realizadas pelos professores de Língua Portuguesa e Redação, no entanto, essa “consulta” que realizaram (segundo as próprias professoras) não deram às professoras a condição necessária para compreender o conceito de competências imbuído na MR do ENEM. Por essa razão, elas

não sabem que estudos devem realizar para tentar compreender tal conceito e trabalhá-lo com mais eficácia junto aos seus alunos.

Mesmo com a pouca noção que têm, esforçaram-se para contemplar em seus Planos de curso algumas das competências, mas não houve como saber como trabalham com elas na sala de aula, pois, não foi analisada no contexto dessa pesquisa a metodologia utilizada pelos professores nem a sua prática pedagógica. Não houve por parte da escola a iniciativa de trazer para o conhecimento dos professores, de todas as Áreas do conhecimento, a existência de tal documento, assim como o de tantos outros que regem e regulam o ensino no Ensino Médio (dito pelas próprias professoras). A iniciativa de “Consultar” a MR do ENEM partiu da Articuladora da Área de Linguagens.

Na Escola B, apesar de dois dos professores entrevistados terem comentado que conheciam a MR do ENEM, a autora percebeu que esse documento nunca foi trabalhado pelos professores da escola e não conseguiu evidências de que a Matriz estivesse na coordenação, como afirmou um dos professores.

Os professores da escola B não conseguiram definir o conceito de competências porque não entendem o trabalho realizado a partir da correlação entre os conhecimentos, a interdisciplinaridade, a contextualização e a autonomia e porque, também, não receberam o suporte teórico necessário para assimilar a compreensão de tal conceito. O enfoque deles é em cima dos conteúdos exigidos nos vestibulares (fala dos próprios professores) e nos conteúdos dispostos no livro didático que adotam a cada ano e que dão suporte à elaboração dos seus Planos de curso.

Avaliação do Estudo Comparativo

A autora da presente pesquisa percebeu, através da análise documental, das entrevistas e das conversas informais realizadas nos corredores de ambas as escolas, A e B, que nem a equipe gestora nem os professores tinham conhecimento dos documentos oficiais relativos ao Ensino Médio. Quando questionadas sobre os PCNEM ou DCNEM ou a LDB, responderam de maneira furtiva que cumprem esses regimentos legais, mas que não os têm em mãos.

Com relação à Matriz de Referência do ENEM, a Escola A, como já foi dito, demonstrou uma certa apropriação dos conhecimentos ali contidos e chegou a adotar em seus Planos de curso algumas das referências contidas na MR do ENEM, ainda que não soubessem definir o conceito de competências nem demonstrar, através dos Planos de curso, que

trabalhavam de maneira integrada e contextualizada os conteúdos/conhecimentos descritos por elas em seus Planos.

Já a Escola B não demonstrou possuir conhecimento algum sobre a Matriz de Referência do ENEM. Através de suas falas, a autora pôde perceber o quanto acham difícil e complicado adotar os conceitos e as referências contidas na MR do ENEM.

No capítulo seguinte, nas *Considerações Finais*, a autora faz uma síntese dos resultados analisados, retoma os objetivos específicos e como cada um deles foi desenvolvido e retoma o objetivo geral da sua pesquisa; apresenta recomendações e sugestões a partir dos problemas evidenciados nos resultados analisados.

A autora considera de fundamental importância que as escolas pesquisadas revejam a sua postura com relação à adoção dos documentos legais que fundamentam e norteiam o trabalho a ser desenvolvido com os alunos do Ensino Médio, especialmente, os alunos do 3º ano, para que possam realizar com mais qualidade e eficácia os conhecimentos necessários ao desenvolvimento desses alunos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Imbuída em responder os objetivos específicos e o objetivo geral da presente pesquisa, a autora retoma alguns conceitos importantes dos seus capítulos teóricos - *Conhecimentos/Conteúdos versus Competências* - com a intenção de lembrar ao leitor aspectos relevantes para a compreensão dos resultados aqui apresentados.

Neste capítulo, relembramos que conceitos discutidos tiveram a intenção de resignificar, no contexto da ação do professor de Língua Portuguesa e Redação do 3º ano do Ensino Médio, orientações e abordagens que possam contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dentro de uma visão onde as competências são compreendidas como uma rede de significados e contextos, amplamente debatidos enquanto princípios de organização curricular.

Esse debate das competências enquanto princípio de organização curricular pressupõe uma mudança na forma de pensar os conhecimentos e destitui o valor utilitário dos conteúdos. Os conteúdos deixam de ser “conhecimento” isolado passado de professor para aluno sem a devida contextualização ou sem considerar o que os alunos trazem de seus conhecimentos prévios.

A construção de competências na escola levaria a uma reavaliação da quantidade e da qualidade dos saberes transmitidos, pois só seriam considerados válidos aqueles que pudessem ser mobilizados em determinadas situações. Os currículos por competências, na visão de Perrenoud (1999), devem construir uma relação com o saber menos pautada em uma hierarquia baseada no saber erudito descontextualizado, visto que os conhecimentos sempre se ancoram, em última análise, na ação (COSTA, 2005, p. 29).

Tratamos, em alguns dos capítulos teóricos apresentados, dos documentos oficiais que regem o ensino do Ensino Médio (Lei 9.394: artº 21, do Cap. I, Título V, 1996; MEC/INEP, 1999; MEC/PCNEM, 2000; MEC/PCNEM, 2010; INEP/ENEM, 2000; MEC/SEB, 2006; MEC/SEB, 2009; MEC/PCNEM, 2000; MEC/SEMTEC, 2002; MEC/SEB, 2006), além de autores como MACEDO, MACHADO, PERRENOUD, KUENZER, CASTRO & TIEZZI; RAMOS, RIOS, REY, e ZABALA, parametrizam as orientações dentro de uma perspectiva em que o processo de ensino-aprendizagem leve os alunos à construção gradativa de saberes, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Redação, enfoque dessa pesquisa, posto que essas ações devem propiciar um refinamento de habilidades que tornem o sujeito-aluno competente leitor e escritor e quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem.

Foram apresentados e discutidos a importância da abordagem de situações de interação considerando as formas pelas quais se dão a produção, a recepção e a circulação de sentidos. A autora, baseada em seus estudos teóricos, compreende que é através da linguagem que o homem se constitui enquanto sujeito. Assume-se, portanto, o pressuposto de que as relações entre mundo e linguagem são convencionais, nascem das demandas das sociedades e de seus grupos sociais, e das transformações pelas quais passam (MEC/SEB, 2006, p. 24).

Segundo Costa (2005), no currículo organizado por competências, os conhecimentos passam a ser definidos em termos da identificação com a ação que deve ser realizada pelo aluno, ou seja, a faculdade da autonomia torna-se imprescindível no ensino por competências, porque é essa autonomia, juntamente com outros elementos como a contextualização, a interdisciplinarização, a compreensão e a cooperação, que proporcionará ao aluno um crescimento qualitativo no seu processo de aprender, de internalizar, de (re)construir significados importantes para sua vida enquanto aluno.

Uma vez esclarecidos os conceitos que fundamentaram a pesquisa e a escrita deste trabalho, apresentam-se os resultados obtidos através da análise documental para os objetivos específicos um e dois, a saber: **identificar as Competências propostas na Matriz de Referência para o ENEM, no que concerne às provas de Língua Portuguesa e Redação; verificar a Organização Curricular das Escolas quanto às disciplinas de Língua Portuguesa e Redação.** Foram elaborados quatro quadros de análise, categorizados em três colunas como: “Conteúdos”, “Competências da Escola” e “Competências da MR do ENEM/INEP”, ver quadros no capítulo 7.

É preciso salientar que tanto a Escola A quanto a Escola B não compreendem seus conteúdos em uma proposta curricular, ou currículo ou organização curricular, e sim, em um Plano de curso que recebem pronto da Secretaria de Educação do Estado, apenas complementam esses planos com os conteúdos e as competências que irão trabalhar nas unidades letivas, ainda assim, os conteúdos não parecem seguir uma ordem linear lógica, sugerindo uma fragmentação no conhecimento da disciplina.

A Escola A compreende as competências a serem alcançadas pelos alunos como “Habilidades”, e a Escola B compreende os conteúdos como “Conhecimentos” sem fazer a devida relação e as competências como “Transversalidade/Diálogos Possíveis”. Apesar de conceberem na escrita os conteúdos relacionados aos conhecimentos, vimos no capítulo 7 que a Escola B não compreende e não trabalha com o conceito de conhecimentos integrados entre si.

Através dos quadros elaborados pela autora para a realização de sua análise documental, ficou evidente a confusão das escolas quanto aos conceitos trabalhados, seus significados e sua grafia. Muito embora a Escola A tenha apresentado resultados superiores aos da Escola B. Superiores porque seus planos estavam melhor escritos, a maioria dos tópicos descritos nas colunas tinha relação com a categorização da autora, suas professoras comungavam das mesmas ideias, demonstrando intimidade e afinidade entre si, as reuniões aconteciam com frequência, mesmo sem a presença da coordenação, e sim, da articuladora da Área de Linguagens e há, por parte das professoras, um interesse muito grande em compreender a MR do ENEM e adotá-la, reconhecendo-a como instrumento importante para a elaboração de seus planos. Percebeu-se também a inquietação que sentiram por não conhecerem os documentos oficiais que regem o ensino do Ensino Médio, e algumas delas manifestaram o interesse de ir em busca desses documentos para nortear melhor o trabalho desenvolvido.

Ainda na análise documental, ficou evidenciada a desarticulação da equipe de professores de Língua Portuguesa e Redação da Área de Linguagens dos professores da Escola B. Apesar da articuladora da área ser uma das professoras de Língua Portuguesa, a mesma demonstrou total desconhecimento sobre a MR do ENEM e de qualquer outro documento que visasse a nortear a elaboração dos planos de curso. Afirmaram conhecer a LDB e a DCN, mas isso não foi demonstrado através da escrita dos planos. Poucos tópicos descritos nas colunas categorizadas faziam jus àquela categoria específica. Muita repetição de conteúdo e muita desordem na grafia de ambos os planos, Língua Portuguesa e Redação. Os próprios professores confundem o que é conteúdo, o que é competência, o que é habilidade, o que é objetivo e o que é procedimento.

Após a análise documental, realizamos a entrevista como técnica de pesquisa. Escolhemos a semiestruturada junto aos professores de Língua Portuguesa e Redação das turmas de 3º ano das escolas selecionadas. A opção pela entrevista Semiestruturada se justificou pela oportunidade de a entrevistadora/pesquisadora explicitar, reformular e até mesmo alterar a ordem das perguntas a fim de assegurar mais coerência na troca com o entrevistado.

No resultado da análise das respostas da entrevista, ficou evidenciado, em ambas as escolas, que os professores não entendiam o conceito de competências e por essa razão não trabalham com as competências como princípio de organização curricular, mesmo as professoras da Escola A que tiveram acesso à MR do ENEM através da articuladora de Área. Todos os professores foram unânimes ao afirmar que não houve e nem há reuniões ou formações que trabalhem com esse tema, causando um certo espanto na autora, já que todos os

documentos que regem o Ensino Médio (como já dito tantas vezes) reorganizaram os conhecimentos/conteúdos de forma a contemplar todas as competências aferidas na Matriz de Referência do ENEM para todas as Áreas, e não somente as de disciplinas de Língua Portuguesa e Redação.

Em nenhum momento a autora percebeu que os professores entrevistados (através da análise documental e da análise das respostas às perguntas da entrevista) trabalhavam com seus alunos de maneira a considerar os aspectos intersubjetivos do conhecimento, gerados através de atividades coletivas nas quais seus alunos pudessem se desenvolver em seu processo de socialização e integração, trabalhassem em pares ou fossem mediados pelos próprios professores quando necessário, construindo novos conhecimentos a partir daqueles acessados pelo(a) professor(a). No entanto, é preciso deixar claro que não houve por parte da autora a oportunidade de verificar a aplicação dos planos de curso em sala de aula, ou seja, uma análise da prática pedagógica. Se tivesse havido essa oportunidade, talvez a pesquisa obtivesse resultados um pouco mais distintos, pois o encontrado nos planos de curso poderia ser averiguado através da prática de ensino realizada por esses mesmos professores na sala.

Para o cumprimento do objetivo específico três, **Comparar as Competências verificadas na Matriz de Referência do ENEM, para as provas de Língua Portuguesa e Redação, com os conteúdos dispostos na Organização Curricular das Escolas selecionadas**, realizamos um análise comparativa entre os resultados encontrados nas escolas A e B. Essa análise comparativa se aplicou tanto aos resultados encontrados na análise documental como nos resultados encontrados através da análise das respostas da entrevista.

Tanto os professores da Escola A quanto os professores da Escola B não utilizam a MR do ENEM para elaborar seus planos de curso, assim como nenhum outro documento oficial, apenas utilizam o livro didático adotado para aquele ano e planos de curso anteriores. Os professores de ambas as escolas também afirmaram que compram, com recurso próprio, as revistas sobre o ENEM para aplicar as questões em sala e deixar seus alunos “preparados” para a prova. Não se prendem aos conteúdos, escritos por eles próprios no plano, pois, no segundo semestre, começam a trabalhar as questões que encontram nas revistas e em provas do ENEM de anos anteriores.

A coincidência de encontrar nas colunas “Conteúdos” e “Competências da Escola” categorizadas pela autora (capítulo 7), algumas poucas correlações com as competências da MR do ENEM, a autora considerou, através da análise documental e da análise das respostas da entrevista, como mero acaso.

Quando se retoma ao problema dessa pesquisa (**Qual a relação entre as competências aferidas na matriz de referência do ENEM para as provas de Língua Portuguesa e Redação e a Organização Curricular do 3º ano do Ensino Médio das Escolas Estaduais selecionadas em Salvador?**), percebe-se que não existe relação entre a MR do ENEM e os conteúdos dispostos nos planos de curso das escolas pesquisadas (o que caberia à organização curricular).

Verificou-se a ausência de documentos por parte das escolas (currículo, proposta curricular, MR do ENEM, PCNs, DCNs etc.) que sustentasse a discussão e elaboração dos planos de curso para as disciplinas de Língua Portuguesa e Redação e número de reuniões e formações insuficientes para tratar de temática tão relevante. Alguns professores mostraram-se desejosos de passar a trabalhar com a MR do ENEM, mas, ao mesmo tempo, evidenciavam a todo instante as dificuldades de suas realidades, muito embora as professoras da Escola A se posicionassem mais positivamente com relação ao contexto dos seus alunos do que os professores da Escola B.

Acredita-se ser um desafio se desvincular da ideia de encadeamento de conteúdos programáticos dissociados da contextualização, da interdisciplinaridade, dos conceitos tradicionais já impregnados, no entanto, a recomendação que a autora traz é a de que os professores de ambas as escolas devam se imbuir da responsabilidade de cobrar da coordenação ou da direção ou diretamente da Secretaria de Educação do Estado, o conhecimento de todos os documentos oficiais do MEC, disponibilizados inclusive na internet, que falam da importância das Competências como princípio de organização curricular, onde o conhecimento se dá através de uma rede de significações relevantes para o desenvolvimento pleno dos alunos do Ensino Médio, em particular, dos alunos do 3º ano.

Recomenda-se que haja mais discussões acerca da elaboração dos planos de curso, para que não fiquem à mercê de cada professor, pois existe uma base de conhecimentos que é comum àquela faixa etária e que precisa ser respeitada. As reuniões precisam efetivamente acontecer e, nelas, conceitos precisam ser discutidos, ideias precisam ser discutidas. Existe dentro do espaço escolar uma equipe de educadores, e todos devem estar caminhando rumo a um único objetivo.

Sugere-se que o(a) coordenador(a) retome o seu lugar de orientador e mediador do trabalho pedagógico realizado na escola, pois, essa é a sua função, que não deve ser delegada. A ideia de se ter em cada Área do conhecimento uma articuladora pode ser interessante, mas o trabalho de coordenar as reuniões e atividades dos professores e também dos articuladores de área tem que ser do(a) coordenador(a).

Indica-se que as escolas, no momento oportuno, reclamem sobre o fato de o modelo do plano de curso mudar anualmente, pois apreender e internalizar determinados conceitos exige a mobilização de aspectos cognitivos que constantemente precisam estar assimilando e acomodando todo novo conceito (categoria de cada plano) que chega para ser utilizado nas escolas. Isso demanda tempo, esforço e desgaste físico e emocional do professor, que mal da conta do conceito do plano anterior e já tem que aceitar e compreender o novo conceito que chega.

Talvez fosse interessante que uma nova pesquisa se realizasse nessas mesmas escolas, ou até mesmo em outras do Estado, mas com um número maior de professores, talvez todos os professores da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias ou até mesmo com os professores de todas as Áreas do conhecimento do 3º ano, para que se pudesse perceber se os discursos seriam os mesmos quanto à organização curricular, quanto à elaboração dos planos, quanto ao conhecimento de ofícios e documentos legais para o Ensino Médio e quanto à prática pedagógica, pois a prática diz muito sobre seus professores e suas relações interpessoais com seus alunos.

Não ficou claro para a autora o motivo pelo qual os alunos da Escola A tenham obtido uma nota (geral) superior à média do provão do ENEM, nem porque os alunos da Escola B ficaram com uma nota inferior à média. Muito embora, alguns aspectos aqui revelados possam nos dar pistas para tais resultados. Por exemplo, o fato de a equipe gestora da Escola A ser mais atuante nas atividades escolares e decisões relativas ao aluno; o fato das professoras serem mais comprometidas com o seu trabalho pedagógico e mais integradas entre si; mas, principalmente, pela forma como olham e percebem seus alunos.

O mesmo não pode ser dito pela autora sobre a Escola B. O que se observou foi a ausência da equipe gestora; a dificuldade de articulação entre os professores, articuladora da área e coordenação; falta de compreensão dos conceitos exigidos e elaborados no plano de curso; a desmotivação evidente nas falas dos professores da Escola B; e por fim, o descrédito com relação à capacidade de aprendizagem de seus alunos.

No bojo das reflexões aqui desenvolvidas, sabemos que ambas as escolas tentam desenvolver e promover condições para que seus alunos aprendam, no entanto, é preciso que o professor seja ainda mais consciente sobre suas atribuições e funções enquanto professor orientador, que intermedeia os conhecimentos construídos por esses alunos, promovendo situações de socialização e práticas interdisciplinares em que as competências são contempladas de maneira a contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo para

que seus alunos ultrapassem os muros da escola com sabedoria e discernimento e saibam conviver com as adversidades que a vida nos impõe.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ataíde (Diretor de Avaliação de Certificação de Competência). Exame Nacional do Ensino Médio (**ENEM**): Fundamentação Teórico- Metodológica. Inep: Brasília, 2005.
- ARAÚJO, Andrea Cristina Marques de. **A Avaliação do Desempenho Escolar Como Ferramenta de Exclusão Social**. Disponível em: <http://www.ccuec.unicamp.br/revista/infotec/artigos/andrea_cristina2.html. Acesso em Outubro de 2010>.
- ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. **Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2005.
- BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Ibero-americana de Educação**, n. 53/1, jun. 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação. Pareceres CEB/CNE 05/97 e 12/97. Relator: U. Panisset.
- _____. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, 1988.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 111996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 5 abr. 2012.
- _____. Matrizes curriculares de referência para o sistema de avaliação da educação básica. Brasília: MEC/INEP, 1999a. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/saeb/matrizes.html>>. Acesso em Outubro de 2010.
- _____. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Aviso 307/97. Encaminha ao CNE a proposta de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio, Brasília, MEC, 1997, mimeo.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de; TIEZZI, S. **A reforma do Ensino Médio e a implantação do ENEM no Brasil**. In: Colin Brock & Simon Schwartzman. (Org.). **Os Desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, v. p. 119-151.

CORSETTI, Berenice. Análise documental no contexto da metodologia qualitativa. **UNIrevista**, v.1, n. 1, p. 32-46, jan. 2006.

COSTA, Thaís Almeida. A Noção de Competência enquanto princípio de Organização Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, mai/jun/jul/ago. 2005.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, Abril/2000.

ENSINO MÉDIO INOVADOR. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a educação Básica/Coordenação Geral do Ensino Médio, 2009. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>.

FERREIRA, Rosilda Arruda; TENÓRIO, Robinson Moreira. **Avaliação Educacional e Indicadores de Qualidade: um enfoque epistemológico e metodológico**. In: Robinson Tenório; Uaçai de Magalhães Lopes (Orgs). Avaliação e Gestão: teorias e práticas. Salvador: Edufba, 2010.

FERREIRA, Verinez Carlota. Lições de avaliação: as avaliações externas na educação básica e sua articulação com a avaliação praticada na escola. Conhecendo o exame nacional do ensino médio – ENEM. Universidade de Brasília - Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico – Gepa, n. 3, maio 2009.

FRANCO, Creso. **Qualidade de Ensino: critérios para uma avaliação e seus indicadores**. Idéias. São Paulo: FDE, n. 22, p. 81-87, 1994. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p081_087_c.pdf> Acesso em: out. 2010.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27.ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GANDIN, Danilo. **Planejamento: como prática educativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. **Avaliação Educacional no Brasil: pontuando uma história de ações**. In: Eccos Revista Científica: Avaliação e Mudanças. São Paulo: Uninove, 2002. N° 1, v. 4: p. 17-41.

_____. **Formação de Professores e Carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____. **Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo.** São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 2001, n. 113, p. 65-81.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica.** Brasília: O Instituto, 2005.

_____. **Matriz de Referência para o ENEM 2009.** Brasília: O Instituto, 2009.

_____. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica.** Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneide. (org.) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Conhecimento e Competências no Trabalho e na Escola.** Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 2-11, maio/ago, 2002.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber.** Traduzido por Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Por que Piaget?** A educação pela inteligência. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LINGUAGENS, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o Ensino Médio; volume 1).

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MACEDO, Lino de. **Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica.** In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica. Brasília: INEP, 2005.

MACHADO, José Nilson. **Educação: Competência e Qualidade.** São Paulo: Escrituras Editora, 2009, (Coleção Ensaios Transversais; 37).

_____. **Interdisciplinaridade e Contextuação.** In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): fundamentação teórico-metodológica. Brasília, INEP, 2005.

_____. **Objetividade e Subjetividade na Construção do Conhecimento.** In: Afetividade na Escola: alternativas teóricas e práticas. ARANTES, Valéria Amorim (Org). Summus Editorial.

_____. **Sobre a idéia de competência.** In: PERRENOUD, Philippe, THURLER, Monica Gather (orgs.). **Competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, p. 137-155, 2002.

MAY, Tim. **Pesquisa Social:** questões, métodos e processos. Traduzido por Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MILDNER, Telma Bender. Documento enviado, por e-mail, ao INEP/MEC em 18/04/2009.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** São Paulo: Cortez, 2003.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das Múltiplas Inteligências.** São Paulo: Érica, 2001.

NOVAES, Gláucia Torres Franco. **Competências no Exame Nacional de Cursos.** Eccos Revista Científica, v. 4, n. 1, (Junho, 2002). São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, 2001.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Volume I. Brasília: Ministério da educação; Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais – Ensino Médio, 2000. Parte I: Bases Legais; Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5.ed, Brasília, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **As Competências para Ensinar no Século XXI;** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução: Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

_____. **Construir as Competências desde a Escola.** Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

_____. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

- PESCE, Lucila. Metodologia de Pesquisa. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/lucilapesce/analise-de-conteudo>>. Acessado em: 1º ago. 2012.
- PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinha Ramalho de. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006.
- REY, Bernard. **As Competências Transversais em Questão**. São Paulo: Artmed, 2002.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e Competência**. 16.ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção questões da nossa época; v. 16)
- SANTOS NETO, Alípio Dias dos. **O Processo de Contextualização nas Escolas Públicas de Ensino Médio do DF com Desempenho Acima da Média no Exame Nacional do Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UCB, 2006.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA - SEC/BA. *Site oficial do governo da Bahia, s/d*. Disponível em: <<http://www.educacao.escolas.ba.gov.br/node/10>>. Acesso em: out. 2010.
- SOARES, José Francisco. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: Colin Brock; Simon Schwartzman. (Org.). **Os Desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, v. 1, p. 91-117.
- SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.
- STACCIARINI, Maria de Fátima. **O ENEM e o Ensino da Língua Portuguesa: opinião de alunos, professores, coordenadores e gestores**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UCB, 2005.
- VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas**. São Paulo: FFC, 2003. p. 40. BBE.
- _____. **Medidas Referenciadas a Critério: uma introdução**. Disponível em: <www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p145-160_c.pdf>. Acesso em: nov. 2010.
- YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Traduzido por Ana Thorell; revisão técnica Claudio Damacena. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Traduzido por Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo:** uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____; ARNAU, Laia. **Como Aprender e Ensinar Competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de Análise Documental

1 Identificação do documento

- 1.1. Tipo de documento: a Matriz de Referência para o ENEM da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e os Planos de Curso das Disciplinas de Língua Portuguesa e Redação das Escolas A e B.

2 Contexto analisado

- 2.1. Conteúdos/Conhecimento do Plano de Curso da Escola;
- 2.2. Competências do Plano de Curso da Escola;
- 2.3. Competências aferidas na Matriz de Referência para o ENEM da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

3 Objetivo

Identificar e Analisar a relação entre as Competências da Matriz de Referência do ENEM e a Organização Curricular das disciplinas de Língua Portuguesa e Redação do 3º ano do Ensino Médio nas Escolas Estaduais selecionadas em Salvador.

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista

Sujeitos da Entrevista: professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Redação

PARTE I – DADOS GERAIS

1. Nome do entrevistado
2. Nome da escola
3. Data de nascimento
4. Sexo
5. Disciplina ministrada
6. Escolaridade/Área de formação
7. Tempo de experiência em educação
8. Tempo de experiência na escola
9. Tempo de experiência com a turma de 3º ano

PARTE II - CONHECIMENTO SOBRE A MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM, COMPETÊNCIAS E PROPOSTA CURRICULAR DA ESCOLA

Possíveis Inferências para o caso de o entrevistado fugir muito da pergunta realizada (caso seja necessário)

1. Você conhece a matriz de referência do ENEM para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias? Como tomou conhecimento desse documento?
 - Através da escola?
 - Por interesse próprio?
 - Algum curso de Formação continuada promovido pela escola ou por iniciativa pessoal?
2. Considerando que a Matriz de Referência para o ENEM foi construída a partir do conceito de Competências que compreende o conhecimento como uma rede de significações, o que você entende por Competências?
 - O conhecimento como uma grande rede de significações interligadas e encadeadas

- O que faz para ampliar, estender, atualizar a rede de significados (conhecimentos prévios) que seu aluno traz?
 - Os conteúdos disciplinares valorizam o contexto cultural do aluno?
 - Ao ensinar conteúdos disciplinares quais competências planeja desenvolver em seus alunos?
3. Como o plano de curso da escola se relaciona com a Matriz de Referência do ENEM? Os objetivos a serem atingidos contemplam as competências?
- Há um planejamento anterior ou posterior ao plano de curso que vise a estabelecer tais objetivos?
 - O professor é o único responsável pela elaboração do plano de curso?
 - O plano de curso é compartilhado e discutido com seus pares (da mesma área de conhecimento)?
4. Quais documentos você utiliza para elaborar o plano de curso?
- Documentos/Regimentos da própria escola?
 - Planos de curso anteriores?
 - Livro didático?
 - Reuniões de A/C (Reuniões de coordenação que acontecem de 15 em 15 dias, às quartas-feiras)
5. Ao construir o plano de curso você adequa os conteúdos às competências descritas na Matriz de Referência para o ENEM? De que forma?
- Tem a Matriz de Referência em mãos?
 - Como tem acesso a Matriz de Referência?
 - Considera-o importante na elaboração do plano de curso? Por quê?
6. Em que medida a coordenação orienta a consecução dos planos de curso na direção da Matriz de Referência para o ENEM?
- A Coordenação conhece a Matriz de Referência para o ENEM e considera as competências da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias a ponto de sugerir a sua incorporação (ou parte dela) na elaboração dos planos de curso?

- A Coordenação apoia a elaboração dos planos de curso? Participa dessa elaboração junto ao professor?
 - A Coordenação acompanha a elaboração dos planos de curso? E discute seus resultados no final?
7. A escola se depara com algum tipo de intervenção externa que exige a adequação da proposta curricular à Matriz de Referência para o ENEM ou a outras referências como a LDB ou as Diretrizes Curriculares Nacionais?
- Que intervenção externa é essa?
 - Há algum tipo de fiscalização no momento da elaboração dos planos de curso ou após a finalização dos mesmos?
 - Você tem uma opção clara sobre qual documento gostaria de pautar a elaboração do seu plano de curso?
8. Você identifica nos conteúdos dispostos na proposta curricular para o 3º ano as competências, sejam elas advindas da Matriz de Referência para o ENEM, do livro didático ou de qualquer outro documento?
- Como você identifica essas competências?
 - É possível que essas competências sejam identificadas com outra nomenclatura? (como objetivos, por exemplo)
9. Qual é a sua análise sobre a Matriz de Referência para o ENEM?
- Você aprova a Matriz de Referência como elemento base para a elaboração dos planos de curso?
 - Você discorda das competências descritas na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias?
 - Você concorda ou discorda com a adoção da Matriz de Referência para o ENEM como suporte para a elaboração dos planos de curso?
 - Você acredita ser possível trabalhar na sua realidade escolar com as competências descritas na Matriz para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias?

As perguntas a seguir foram feitas à professora nº 0, que correspondeu ao pré-teste realizado pela pesquisadora antes de realizar as entrevistas com os sujeitos da pesquisa: os

professores de Língua Portuguesa e Redação das escolas selecionadas. Essas perguntas tiveram o objetivo de averiguar a pertinência das perguntas selecionadas para o instrumento de pesquisa escolhido, a entrevista semiestruturada. Uma vez que não se observaram dificuldades de entendimento por parte da professora escolhida para o pré-teste, deu-se prosseguimento ao roteiro de entrevista acima elaborado.

- O que achou das perguntas realizadas?
- Estão claras ou confusas?
- Elas são pertinentes ao trabalho que vem desenvolvendo?
- As perguntas fogem das discussões sobre os conteúdos que trabalha em sala?
- Encontrou dificuldades em respondê-las?
- São perguntas cansativas?
- Gostaria de fazer alguma observação ou crítica a esse roteiro de entrevista?

ANEXOS

ANEXO A - Matriz de Referência para o ENEM (a partir de 2009) - Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

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.

OBJETOS DE CONHECIMENTO ASSOCIADOS À MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O ENEM

Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

1. Estudo do texto: as sequências discursivas e os gêneros textuais no sistema de comunicação e informação - modos de organização da composição textual; atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas sociais - públicas e privadas.

2. Estudo das práticas corporais: a linguagem corporal como integradora social e formadora de identidade - *performance* corporal e identidades juvenis; possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer; mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual; exercício físico e saúde; o corpo e a expressão artística e cultural; o corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura; práticas corporais e autonomia; condicionamentos e esforços físicos; o esporte; a dança; as lutas; os jogos; as brincadeiras.

3. Produção e recepção de textos artísticos: interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania - Artes Visuais: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade. Teatro: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Música: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Dança: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Conteúdos estruturantes das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), elaborados a partir de suas estruturas morfológicas e sintáticas; inclusão, diversidade e multiculturalidade: a valorização da pluralidade expressada nas produções estéticas e artísticas das minorias sociais e dos portadores de necessidades especiais educacionais.

4. Estudo do texto literário: relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos - produção literária e processo social; processos de formação literária e de formação

nacional; produção de textos literários, sua recepção e a constituição do patrimônio literário nacional; relações entre a dialética cosmopolitismo/localismo e a produção literária nacional; elementos de continuidade e ruptura entre os diversos momentos da literatura brasileira; associações entre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário em seus gêneros (épico/narrativo, lírico e dramático) e formas diversas; articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto literário e o processo social relacionado ao momento de sua produção; representação literária: natureza, função, organização e estrutura do texto literário; relações entre literatura, outras artes e outros saberes.

5. Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de textos - organização da macroestrutura semântica e a articulação entre idéias e proposições (relações lógico-semânticas).

6. Estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos: argumentação: tipo, gêneros e usos em língua portuguesa - formas de apresentação de diferentes pontos de vista; organização e progressão textual; papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relação entre usos e propósitos comunicativos, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.

7. Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua: norma culta e variação lingüística - uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é constituído: elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais; uso dos recursos linguísticos em processo de coesão textual: elementos de articulação das sequências dos textos ou à construção da microestrutura do texto.

8. Estudo dos gêneros digitais: tecnologia da comunicação e informação: impacto e função social - o texto literário típico da cultura de massa: o suporte textual em gêneros digitais; a caracterização dos interlocutores na comunicação tecnológica; os recursos linguísticos e os gêneros digitais; a função social das novas tecnologias.

ANEXO B



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do trabalho da Pesquisa:

COMPETÊNCIAS X CONTEÚDOS: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS COMPETÊNCIAS AFERIDAS NA MATRIZ DE REFERÊNCIA PARA O ENEM E OS CONTEÚDOS DISPOSTOS NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA AS DISCIPLINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E REDAÇÃO DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS ESTADUAIS DE SALVADOR

Nome do (a) Pesquisador (a): Annelay Peneluc da Rocha

Nome do (a) Orientador (a): Profº Drº Robinson Moreira Tenório

1. Natureza da pesquisa: o senhor (sra) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como objetivo: Analisar a relação entre as Competências da Matriz de Referência para o ENEM e a Organização Curricular das disciplinas de Língua Portuguesa e Redação do 3º ano do Ensino Médio nas Escolas Estaduais selecionadas em Salvador.

2. Participantes da pesquisa: participarão deste estudo professores de Língua Portuguesa e Redação do 3º ano do Ensino Médio de duas escolas estaduais de Salvador, selecionadas com o apoio da CAAEM – Coordenadoria de Acompanhamento e Avaliação do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o(a) senhor(a) permitirá que a pesquisadora Annelay Peneluc da Rocha divulgue em seu trabalho de Dissertação os dados coletados nas entrevistas. O (a) senhor(a) tem liberdade de se recusar a participar

e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase, sem qualquer prejuízo para o(a) senhor(a). Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone da pesquisadora do trabalho.

4. Sobre as entrevistas: as entrevistas, organizadas com perguntas semiestruturadas, serão aplicadas aos professores em local e horário determinado por estes sujeitos.

5. Riscos e desconfortos: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais.

6. Confidencialidade: Informações como nome dos sujeitos entrevistados, nomes das pessoas que colaboraram indiretamente com a pesquisa (com o fornecimento dos documentos solicitados) e os nomes das escolas selecionadas são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e o orientador terão conhecimento sobre essas informações.

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa, o(a) senhor(a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo levante informações sobre como o conceito de Competências é compreendido pelos sujeitos da pesquisa; qual a relação hoje existente entre currículo e as competências aferidas na Matriz de Referência para o ENEM; como a Matriz de Referência para o ENEM é compreendida e discutida por esses sujeitos; quais são os documentos que dão suporte à elaboração dos planos de cursos das disciplinas de Língua Portuguesa e Redação; e finalmente a discussão final do trabalho escrito com base na análise dos documentos (MR do ENEM e Proposta Curricular das escolas) e dos dados encontrados nas entrevistas realizadas. Desta maneira, esta pesquisa pretende contribuir para futuras reflexões acerca dos temas discutidos (Competências e Conteúdos), embasando teoricamente os limites e as possibilidades reveladas através do estudo realizado. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos se assim for solicitado por qualquer um dos professores entrevistados ou por qualquer membro da diretoria e coordenação das escolas pesquisadas.

8. Pagamento: o(a) senhor(a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Annelay Peneluc da Rocha
Assinatura da Pesquisadora

Pesquisadora: Annelay Peneluc da Rocha
Telefones: (71) 9975-7750 e/ou (71) 3378-4345
E-mail: apeneluc@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório
Telefone: (71) 8892-0976
E-mail: rmtenorio@uol.com.br

Linha de Pesquisa: Política e Gestão da Educação