



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**REGULARIDADES DISCURSIVAS SOBRE MUDANÇA CURRICULAR
E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NO EXAME NACIONAL DO
ENSINO MÉDIO (ENEM)**

ANDRÉ VITOR FERNANDES DOS SANTOS

Rio de Janeiro
Março 2017

ANDRÉ VITOR FERNANDES DOS SANTOS

**REGULARIDADES DISCURSIVAS SOBRE MUDANÇA CURRICULAR
E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NO EXAME NACIONAL DO
ENSINO MÉDIO (ENEM)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor em Educação

ORIENTADORA: Prof^{fa} Dr^a MARCIA SERRA FERREIRA

Rio de Janeiro
Março 2017



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada “**REGULARIDADES DISCURSIVAS SOBRE MUDANÇA CURRICULAR E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)**”

Doutorando(a): **André Vitor Fernandes dos Santos**

Orientador(a) pelo(a): **Profa. Dra. Marcia Serra Ferreira (UFRJ)**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

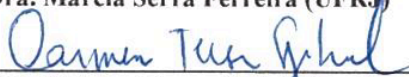
Rio de Janeiro, 10 de abril de 2017.

Banca Examinadora:

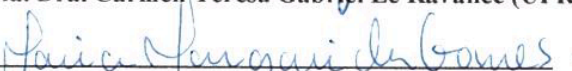
Presidente:



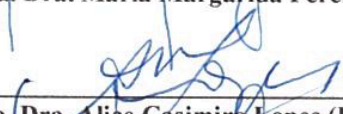
Profa. Dra. Marcia Serra Ferreira (UFRJ)




Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec (UFRJ)



Profa. Dra. Maria Margarida Pereira de Lima Gomes (UFRJ)



Profa. Dra. Alice Casimiro Lopes (UERJ)



Profa. Dra. Alicia Maria Catalano de Bonamino (PUC-RJ)

CIP - Catalogação na Publicação

Sr Santos, André Vitor Fernandes dos
Regularidades discursivas sobre mudança
curricular e a produção de subjetividades no Exame
Nacional do Ensino Médio (Enem) / André Vitor
Fernandes dos Santos. -- Rio de Janeiro, 2017.
240 f.

Orientador: Marcia Serra Ferreira.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2017.

1. Currículo. 2. Discurso. 3. Exame Nacional do
Ensino Médio. 4. História do Currículo. 5. Políticas
de Currículo. I. Ferreira, Marcia Serra , orient.
II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Para o meu querido e saudoso avô Manuel

AGRADECIMENTOS

Agora que me deparo com as páginas finalizadas, tenho certeza que essa tese não é o ponto de chegada. É apenas mais uma parada dessa trajetória que, ainda que não saiba onde vai dar, tem sido uma bela jornada. Nesse caminho que trilhei contei pessoas que, assim como os discursos, me atravessam, me constituem. Sou o que sou graças a esses atravessamentos e, por isso, correndo o risco de esquecer algumas dessas pessoas, preciso nomear as que me vêm à cabeça.

Agradeço, então:

À Marcia por essa parceria maravilhosa de mais de uma década, pela generosidade na orientação, pela liberdade para seguirmos os caminhos que julgamos férteis, pelas apostas que tem realizado em meus projetos de investigação, pelo apoio incondicional. Nessas idas e vindas é sempre bom poder contar com sua amizade, acolhimento e apoio. Tenho certeza que seguiremos juntos fazendo muitas coisas bacanas!

À professora Margarida, que participou indiretamente da minha formação inicial e de quem, finalmente, tive a oportunidade de ser aluno. Agradeço especialmente pela generosidade de ter me acolhido por um período em seu grupo de pesquisa e ter estimulado uma parte expressiva das reflexões que aqui se encontram materializadas.

Ao professor Antonio Carlos Amorim por ter aberto as portas da University of Wisconsin-Madison. *Thanks to Bernadette Baker and Thomas Popkewitz for welcoming me so kindly at the University of Wisconsin-Madison, introducing me to the academic life and to the city that so quickly became our home. Thanks also to the Wed Group for all the discussions that I could follow; some of those reflections are materialized here.*

Aos professores do PPGE/UFRJ com os quais tive a oportunidade de cursar disciplinas ao longo do doutorado: Margarida, Rosane, Mariane, Carmen, Patricia, Marcia, Antonio Jorge e Marcio. As reflexões realizadas com a ajuda de vocês são parte desse trabalho e do que sou hoje.

Às professoras Alice Lopes e Rita Frangela pelo convívio durante a disciplina Currículo e Cultura, que cursei na UERJ. As reflexões sobre cultura e, sobretudo, sobre a questão do sujeito foram impactantes e decisivas para os rumos que esse trabalho assumiria.

Aos professores José Claudio Sooma, Maria Margarida Gomes e Alicia Bonamino pelas valiosas contribuições realizadas à essa investigação nas etapas de exame de projeto e de qualificação, fundamentais para o resultado final que aqui se encontra expresso.

Aos colegas do Núcleo de Estudos do Currículo, em especial aos que fazem parte do Grupo de Estudos em História do Currículo, por terem me acompanhado em grande parte das reflexões que aqui se encontram e por terem topado realizar leituras que na época nós nem sabíamos que importância viriam assumir. Ah, e por serem ótimos companheiros de eventos acadêmicos, claro! Vocês são top! ;-)

À Let e à Juju, amigas incondicionais, parceiras da vida, que também foram companheiras indispensáveis ao longo dessa produção. Pelas leituras conjuntas, pelas viagens ‘cabeção’,

pelas produções acadêmicas, pelo estímulo que só me faz crescer intelectualmente e me tornar uma pessoa melhor a cada dia.

Ao Jaloto, meu amigo-irmão, por estar sempre por perto para o que fosse necessário na vida-vida e na vida acadêmica. Agradeço sobretudo pela ajuda para compreender os aspectos relativos à estatística, tornando menos árido esse terreno ainda tão difícil de caminhar.

À Solange, essa pessoa querida e iluminada, que sempre nos acolhe com um sorriso enorme e toda a presteza, mesmo nas situações mais adversas. É um privilégio ser amparado por uma pessoa tão generosa nesses quase 17 anos de UFRJ. Muito obrigado!

Ao apoio institucional do Inep sem o qual esse trabalho não teria sido realizado. Mais do que nunca, reconheço o quão importante é a valorização do corpo técnico por meio de ações que focalizam a qualificação. Apoios como esse contribuem para que tenhamos um órgão que seja capaz de promover as ações importantes para a melhoria da educação com a autonomia que se faz necessária. Agradeço ao Alexandre André, à Camila Karino e Patricia Vieira por terem compreendido a importância desse estudo e viabilizado as condições para que eu pudesse desenvolvê-lo. Agradeço à Bartira Neri pela ajuda prestada nos trâmites burocráticos envolvidos na renovação do meu afastamento.

Aos colegas do Inep, parceiros incondicionais de luta e de reflexões, obrigado pelo empenho e compromisso com que desenvolvem seus trabalhos. Agradeço especialmente à Lenice, Jaloto, Dani, Vivi, Katia, Pedro e Cléia, por estarem sempre próximos; estou muito feliz por poder voltar a tomar um cafezinho com vocês no sofá 'da Hebe'. À Andreia Lunkes, à Adriana Barbosa e ao João Horta agradeço pelas tantas conversas e reflexões que me estimulam a pensar interesses de pesquisa e nossa atuação no Inep.

A special thanks to Andy, Sarah, Chris, Finn, Thane and Emily, for making Madison a warmer place to live. You guys are awesome!

Aos amigos do Rio e de Brasília que, entre idas e vindas, me fazem sentir falta de cada uma dessas cidades, não pelo que elas representam em termos geográficos, mas pela forma como eles têm me feito significar a palavra lar. Já não sei mais se sou um carioca ou um candango. Ana Elena, Aninha, Antonio, Camila, Cris, Gabiru, Gabriel, Henrique, Iby, Isaura, Joana, Juju, Julinha, Kaiser, Karine, Let, Luiza, Maksin, Maria, Pedro e Sama, o meu muitíssimo obrigado!

Às crianças que moram no meu coração – Alice, Ana Clara, Cauan, João Sereno, João, Mel, Zeca – que me fazem olhar para frente e seguir construindo o que acredito ser um mundo melhor.

Às minhas queridas amigas-irmãs, Aninha e Juju, por trazerem o brilho necessário à vida! ;-)

Ao meu irmão Vinícius por de forma tão prodigiosa ter se tornado uma referência em sua área. Você é um exemplo inspirador de atuação na vida acadêmica.

Aos meus queridos pais, por terem me acolhido nessa família tão especial. Agradeço pelo estímulo sempre dado aos meus projetos, pelos incontáveis investimentos realizados em minha formação e pelo amor incondicional que têm para conosco.

Ao Gustavo; talvez não encontre palavras para articular em tão poucas linhas a importância que teve para a concretização desse trabalho. Entre Cerrado, Amazônia, Mata Atlântica e *Midwest* americano, viemos atribuindo novos sentidos ao que é a distância, a presença e, principalmente, ao que é companheirismo. Muito, muito obrigado!

Obrigado a vocês aqui citados e, também, àqueles que por força da exaustão não apareceram. Vocês sabem o quão são especiais em minha trajetória!

RESUMO

A investigação focaliza o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em um período que vai desde a sua criação – em 1998 – até os dias atuais, com foco especial na reformulação do exame ocorrida em 2009. Ele é investigado em uma dupla inscrição – de reforma e de mudança –, que é considerada, simultaneamente, produtora de políticas de currículo e de processos de regulação social. Tal empreendimento é realizado a partir de uma *abordagem discursiva* para a História do Currículo, proposta por Marcia Serra Ferreira no *Grupo de Estudos em História do Currículo*, no diálogo com Michel Foucault e alguns de seus interlocutores no campo do Currículo (Thomas Popkewitz; Rosa Maria Bueno Fischer; Alfredo Veiga-Neto), e busca compreender como a criação desse exame resultou na formulação de uma *prática discursiva* específica. Interessa, especialmente, visibilizar os enunciados que não apenas compareceram na composição dessa prática discursiva como regularam suas condições enunciativas. A partir da análise de um vasto conjunto de fontes, que compreendeu documentos relativos ao Enem, produzidos em diferentes momentos históricos, e à reforma do ensino médio ocorrida no final da década de 1990, evidenciamos as regularidades discursivas a que o exame esteve submetido. Nesse movimento, destacamos o papel que algumas *inovações* trazidas tanto pela reforma do ensino médio como pelo Enem exerceram no diálogo com as disciplinas escolares que tradicionalmente organizaram o ensino médio. No diálogo com Thomas Popkewitz, buscamos visibilizar como o Enem, por meio de práticas alquímicas, vêm produzindo uma forma particular de se conceber o conhecimento. Em uma perspectiva onto-epistemológica, argumenta-se que as noções de competências e habilidades, contextualização, situação-problema e interdisciplinaridade, bem como os princípios da psicometria e da Teoria de Resposta ao Item, têm, no diálogo com as tradições relativas às disciplinas escolares, configurado o que concebemos como conhecimento. Este por sua vez vêm nos informando não apenas o que devemos saber como estudantes e professores do/no ensino médio, mas que tipos de sujeitos devemos ser como discentes e docentes.

Palavras-chave: Currículo; Discurso; Exame Nacional do Ensino Médio; História do Currículo; Políticas de Currículo.

ABSTRACT

The research is focused on the Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), in a period ranging from its creation – in 1998 – to the present day, putting light over the reformulation of the exam in 2009. This exam is investigated in a double inscription – as reform and as change – which is considered to be both a producer of curriculum policies and processes of social regulation. This project is based on a *discursive approach* to Curriculum History, proposed by Marcia Serra Ferreira in the Curriculum History Study Group, in dialogue with Michel Foucault and some of his interlocutors in the field of Curriculum (Thomas Popkewitz, Rosa Maria Bueno Fischer, Alfredo Veiga-Neto), and seeks to understand how the creation of this exam resulted in the formulation of a specific *discursive practice*. It is especially important to make visible the statements that not only appeared in the composition of this discursive practice, but also regulated its enunciative conditions. Based on the analysis of a vast set of sources, which included documents related to Enem –produced at different historical moments – and to the high school reform in the late 1990s, we showed the discursive regularities to which the examination was submitted. We highlighted the role that some *innovations* brought with the high school reform and Enem have exercised in dialogue with the school disciplines that traditionally organized high school. In dialogue with Thomas Popkewitz, we seek to see how the Enem, through alchemic practices, have produced a particular form of conceiving knowledge. In an onto-epistemological perspective, it is argued that the notions of competences and abilities, contextualization, problem solving and interdisciplinarity, as well as the principles of psychometry and Item Response Theory, have, in the dialogue with the traditions related to the disciplines School, configured what we conceive as knowledge. This in turn has informed us not only what we should know as students and teachers in high school, but what types of subjects we should be as students and teachers.

Keywords: Curriculum; Discourse; Exame Nacional do Ensino Médio; Curriculum History; Curriculum Policies.

Lista de Abreviaturas e Siglas

Andifes	Associação Nacional de Dirigentes de Instituições de Ensino Superior
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
Consed	Conselho Nacional de Secretários da Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
Enceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IDD	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
ProEM	Programa Ensino Médio Inovador
Prouni	Programa Universidade para Todos
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria da Resposta ao Item

ÍNDICE

Introdução	1
Focalizando os objetivos e a(s) questão(ões) de pesquisa.	10
Justificando a pertinência da investigação proposta.	12
Capítulo I	
Amálgamas de luz e sombras do objeto: a construção de um olhar para a interface currículo e avaliação.	16
1.1 Avaliação educacional e as questões curriculares: quais diálogos?	17
1.2 Em direção a uma abordagem discursiva – alguns caminhos trilhados pelo <i>Grupo de Estudos em História do Currículo</i> e pelo <i>Núcleo de Estudos do Currículo da UFRJ</i> .	21
1.2.1 Por uma abordagem discursiva das políticas de avaliação e de currículo.	28
1.2.2 Enem: entre sentidos de reforma e mudança.	32
1.3 Processos de subjetivação nas políticas de currículo e avaliação.	39
1.3.1 O surgimento do sujeito moderno.	40
1.3.2 Uma morte sem funeral.	42
1.3.3 A morte do sujeito sob suspeita.	47
1.4 Construindo o campo empírico da investigação proposta.	51
Capítulo II	
Descendo aos porões, construindo arquivos: as enunciações da produção acadêmica sobre o Enem (1998-2013).	54
2.1 Encontrando Foucault – alguns diálogos promovidos pelo campo da Educação.	56
2.2 O que nos dizem as pesquisas que dizem algo sobre o Enem?	64
2.2.1 Entrando na ordem do discurso: habilidades e competências, TRI, psicométrica.	70
2.2.2 Naturalizando o Enem: o exame como parâmetro para a realização de pesquisas.	75
2.2.3 Enem e currículo: diálogos (im)possíveis?	76
Capítulo III	
Entre políticas e histórias: a trajetória do Exame Nacional do Ensino Médio.	82
3.1 <i>Tempo e Narrativa</i> nas políticas de avaliação.	87
3.2 Vamos reescrever a História das Políticas Educacional? Outros olhares para o Enem.	95
3.2.1 Políticas de avaliação e políticas de currículo.	96
3.2.2 O Exame Nacional do ensino Médio: uma <i>urgência inventada</i> .	101
3.2.3 Entre tradições e mudanças: as <i>inovações</i> como força de manutenção.	113

Capítulo IV	
Os alquimistas estão chegando: discrição e silêncios na produção do novo Enem	126
4.1 Configurando o <i>conhecimento a ser avaliado</i> : as áreas de conhecimento como princípio de integração curricular.	139
4.2 Competências e habilidades, psicometria e TRI: problematizando o viés psicológico da reforma do Ensino Médio.	151
4.3. <i>Fabricando</i> os sujeitos que se quer: subjetividades discentes e docentes projetadas pelo Enem.	161
Considerações Finais	168
Referências Bibliográficas	177
Anexo I	189
Anexo II	202
Anexo III	204
Anexo IV	217

Introdução

Essa pesquisa tem por foco a investigação do Enem – o *Exame Nacional do Ensino Médio* – como uma prática discursiva que tem contribuído para significar tanto o ensino médio quanto o currículo dessa etapa da educação. Apresento-me especialmente interessado em compreender como o conjunto de documentos/monumentos que instituem esta política a identificam como reformadora do ensino médio e, simultaneamente, indutora da pretendida mudança curricular. Entendo que tal processo produz, concomitantemente, políticas de currículo para o referido nível de ensino e processos de regulação social, com efeitos sobre as subjetividades docentes e discentes envolvidas nessa etapa da educação escolar.

Falar sobre o desenvolvimento do interesse por esse objeto de estudo é, de certa forma, contar um pouco da minha trajetória profissional e acadêmica, percebendo as diferentes posições que pude ocupar em momentos distintos, e de como venho me constituindo como um profissional que reflete, pesquisa e age no campo da educação. No fazer dessa investigação, fui construindo algumas memórias sobre as vias que venho trilhando em minha formação e que me fizeram deslizar, me reorientaram e me levaram por outros tantos caminhos *perigosos* e desafiadores. Uso tais termos para caracterizar essa trajetória, pois entendo que, no decorrer dessa investigação, ampliei o meu contato com autores situados em perspectivas teóricas identificadas com o prefixo *pós* – pós-estruturais, pós-modernas, ou, para usar um termo mais abrangente, pós-críticas. Tais perspectivas têm em comum o fato de desafiar algumas certezas construídas no âmbito da modernidade, colocando-as em xeque ou mesmo ameaçando a existência das mesmas.

Assumi, ao me enveredar por tais caminhos, um duplo risco que envolve a desestabilização de algumas dessas certezas, que também são formadoras da minha subjetividade, e a produção de uma lente teórica que permita abordar o Enem em uma dimensão produtiva. Preocupo-me em fazer tal esclarecimento pois venho percebendo que, nesse fazer, ocorreu uma inflexão do meu olhar para o objeto em foco. No diálogo com autores que se posicionam nessas perspectivas teóricas, venho me percebendo, a partir de um certo momento, menos preocupado com as respostas a que eu poderia chegar e mais interessado em como minhas questões de pesquisa puderam ser produzidas (BAKER & HEYNING, 2004). Quais são as condições que têm possibilitado a formulação de tais questionamentos? O que têm propiciado a irrupção desses enunciados que se tornam, agora, questão e objeto de pesquisa? Em meio a quais sistemas de raciocínio tem sido possível conceber o Enem como indutor da mudança que se quer para o ensino médio no Brasil? Como

foi possível conceber, a partir de um certo momento, que uma avaliação pudesse se tornar, simultaneamente, operadora e instrumento de verificação da reforma curricular intencionada?

Não pretendo, com isso, reconstruir um começo, dando um sentido originário ao objeto de pesquisa que abordo nessa investigação, tampouco às questões que foram elaboradas e, com o tempo, reformuladas e ressignificadas. Antes, quero poder pensar como a ocupação das diferentes posições de sujeito a que me referi anteriormente vêm constituindo, historicamente, a minha subjetividade, ou seja, como pude chegar a formular tais questões da forma como realizado. Em outras, e talvez melhores palavras, interessa-me saber como pude me constituir sujeito:

Que questiona, segundo uma certa grade de interrogações explícitas ou não, e que ouve, segundo um certo programa de informação; [...] sujeito que observa, segundo um quadro de traços característicos, e que anota, segundo um tipo descritivo; [que] está situado a uma distância perceptiva ótica cujos limites demarcam a parcela de informação pertinente. (FOUCAULT, 2012, p. 63)

Nesse sentido, ainda que não me considere inscrito, nem pretenda, nesse momento, me somar aos que optam pela autobiografia como método de pesquisa, julgo importante trazer à tona aspectos dessa trajetória que me constituem pesquisador no campo da Educação e, mais especificamente, no campo do Currículo. Nessa múltipla constituição, tais aspectos têm também originado olhares produtivos para esse objeto que é o Enem. Afinal, ainda que eu *conheça* o exame há pelo menos 15 anos, foram diferentes os pontos de vista que construí sobre ele ao longo desse período: como professor da disciplina Biologia, em instituições escolares de ensino médio, ressignificando as minhas experiências de estudante na educação básica e na formação de professores; em seguida, como pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) que atua, produz e reflete sobre o Enem; e, finalmente, ocupando essa posição de sujeito – a de estudante de doutorado em um programa de pós-graduação em Educação – que alça o exame a uma nova condição, a de objeto de pesquisa.

Considero a ocupação dessas diferentes posições e a produção dessa pesquisa não como uma relação de causalidade. Ao invés disso, prefiro entender a ocupação dessas diferentes posições como a própria construção das condições de possibilidade para a constituição de minha subjetividade. É a partir tanto da ocupação dessas posições de sujeito quanto pelo deslocamento entre elas que me permito abordar o Enem em uma perspectiva que o percebe não apenas como um mecanismo de avaliação, mas como uma política cultural que

forja sentidos sobre currículo, conhecimento escolar, disciplinas escolares, áreas do conhecimento, ensino médio, juventude e qualidade da educação, entre outros.

Entre os anos de 2006 e 2008, atuei como professor de Ciências e Biologia, nos níveis fundamental e médio, em instituições públicas e privadas, no estado do Rio de Janeiro. Nesse período, comecei a perceber como minha prática docente era impactada pelas avaliações de diferentes maneiras. As avaliações produzidas por mim me faziam refletir sobre a existência de um conhecimento passível de se transformar em um item de prova, ao passo que tantos outros conhecimentos não podiam ser objeto de avaliação. Um determinado conhecimento, por estar em uma prova, assumia um certo valor em relação aos outros; afinal, não é raro que estudantes tendam a estudar o que vai ‘cair’ na prova. As avaliações externas, por sua vez, me impactavam à medida que eu percebia, na emergência daqueles enunciados, a mensagem de que era aquele o conhecimento que deveria ser ensinado/aprendido na escola. Uma avaliação como o Enem, portanto, apesar de naquela época ainda não possuir a força que tem hoje, era para mim um sinalizador do que *conta* como conhecimento escolar e do que poderia vir a se tornar uma questão de prova, definindo, em certa medida, que *tipo* de professor eu deveria ser e que *tipo* de estudantes meus alunos seriam. Embora eu ainda não pudesse mensurá-la, essa experiência me marcaria de modo significativo e influenciaria a forma como eu passaria a ver não somente o Enem, mas as avaliações em larga escala de uma forma geral.

Em 2008, ingressei como Pesquisador-Tecnologista em Informações e Avaliações Educacionais no Inep. Naquele ano, o ingresso de novos servidores por meio de concurso público representou um incremento significativo no número de servidores do órgão. Afinal, na ocasião, o órgão contava com um corpo técnico reduzido, composto por poucos servidores ‘de carreira’, sendo a maior parte da equipe formada por profissionais terceirizados, consultores e ocupantes de cargos de direção e assessoramento. As atividades conduzidas, contudo, estavam em consonância com a missão do órgão no cenário educacional brasileiro, sendo bastante numerosas e de grande complexidade, o que envolvia, por exemplo – para citar apenas ações ligadas à Educação Básica –, os seguintes exames e avaliações: Provinha Brasil, Avaliação Nacional da Educação Básica (popularmente conhecida como ‘Saeb’)¹, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (a Prova Brasil), Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, além, é claro, do Enem. Soma-se a essas avaliações/exames as ações relativas ao Censo Escolar, um levantamento de dados estatístico-educacionais realizado com a colaboração de secretarias municipais e estaduais em todo o

¹ Apesar de o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) abranger a Aneb e a Anresc, por uma convenção social, a Aneb é referida como Saeb e a Anresc como Prova Brasil.

território nacional.

Desde o meu ingresso no Inep, pude evidenciar o quanto tais ações assumem importância no cenário educacional, uma vez que estariam relacionadas a um conjunto mais amplo de políticas que teria o papel de garantir a qualidade da educação básica no país. Ao fornecer uma base de informações sobre a educação brasileira, elas também exercem regulação, razão pela qual acabam se tornando alvo de uma série de debates nas instituições de ensino, secretarias, redes, sistemas e no cenário acadêmico. Dentre os processos que ganham especial atenção está o Enem, a se notar o destaque que sua aplicação tem recebido por parte da grande mídia desde o ano de 2009.

Foi neste ano que o Ministério da Educação (MEC) apresentou uma proposta de reformulação do exame, que é aplicado, anualmente, em todo o território nacional, desde 1998. Antes de abordar mais centralmente a reformulação do Enem, me permito uma breve contextualização histórica. Desde a segunda metade da década de 1990, mais especificamente após a publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9.394/96 –, uma série de documentos que caracterizariam uma reforma curricular tem sido elaborada com foco no ensino médio, o que mostra uma preocupação crescente com a necessidade de definição tanto das finalidades quanto da identidade dessa etapa da educação. Dentre tais documentos, podemos destacar, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio² (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Nesse cenário, ganham destaque os mecanismos de avaliação, tais como o Saeb e o Enem.

No momento de sua emergência, o Enem se constituiu como um instrumento de “avaliação individual e de caráter voluntário, oferecido anualmente aos concluintes e egressos do ensino médio, com o objetivo principal de possibilitar uma referência para autoavaliação, a partir das competências e habilidades que o estruturam” (INEP, 2006, p. 7). Ainda que nesse primeiro momento o foco estivesse sobre a auto-avaliação, um de seus objetivos já era o de se constituir como modalidade alternativa ou complementar aos processos seletivos para o acesso ao ensino superior, como define a Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998:

- I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;

² Referimo-nos tanto à versão deste documento publicada em 1998 (Resolução CNE/CEB nº03, de 26 de junho de 1998) como a atual (Resolução CNE/CEB nº 02, de 30 de janeiro de 2012), que traz uma série de inovações em relação ao documento anterior.

- III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior
- IV - constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio. (BRASIL, 1998)

O uso do exame como parte dos processos seletivos às carreiras do ensino superior aumentou com o passar dos anos, principalmente a partir de 2005, quando sua utilização se tornou obrigatória para aqueles que desejavam concorrer às bolsas de estudo oferecidas no âmbito do Programa Universidade para Todos (Prouni).

Compreendo, no diálogo com Schwartzman (2005), que certas avaliações de nova geração³, como é o caso do Enem, podem ter “alto risco” para os estudantes, já que afetam suas chances de entrar em um curso universitário ou de conseguir uma posição no mercado de trabalho, o que já se encontra expresso acima. Simultaneamente, percebo que tais objetivos constituíram-se em enunciados que evidenciam, em sua superfície, a intencionalidade de operar a reforma curricular⁴, à medida que se pretendia que o Enem atuasse tanto no sentido de se tornar uma ‘referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio’ (BRASIL, 1998), como constituindo-se em um “critério para a avaliação das próprias escolas secundárias aonde os alunos se formam” (SCHWARTZMAN, 2005, p. 23).

A emergência de tais enunciados e a constituição de um discurso em torno do papel que a avaliação teria no sentido de averiguar o cumprimento dos objetivos curriculares contribuem para pensarmos a função estratégica que o Enem passou a desempenhar no país. Tal papel estaria ligado a um conjunto de políticas de indução da reforma curricular proposto para o ensino médio. Essa proposta de reforma, que teve a LDB como principal marcador temporal, consolidou-se em 1998 nas DCNEM. Os PCNEM, construídos concomitantemente às DCNEM, também tiveram importante papel na difusão dos princípios da proposta (BRASIL, 2000). É importante ressaltar que tais iniciativas não ocorrem de forma isolada; ao invés disso, podemos observar que o movimento reformista observado no Brasil está relacionado com o que Levin (1998 *apud* BALL; MAGUIRE & BRAUN, 2012) denominou

³ Schwartzman (2005) utiliza o termo *avaliações de nova geração* para se referir a um conjunto de avaliações caracterizado por valorizar tanto as opiniões e avaliações dos professores, que buscariam um consenso sobre os conteúdos e critérios das avaliações, como a utilização de procedimentos estatísticos complexos, manejados por profissionais tais como estatísticos, psicometristas e sociólogos que não necessariamente estão associados a instituições de ensino, mas a órgãos do governo, institutos de pesquisa e agências voltadas à avaliação.

⁴ Afinal, como discutirei mais detidamente adiante, de acordo com o texto de apresentação da Fundamentação Teórico-Metodológica, “o Enem tem, ainda, papel fundamental na implementação da Reforma do Ensino Médio, ao apresentar, nos itens de prova, os conceitos de situação-problema, interdisciplinaridade e contextualização que são, ainda, mal-compreendidos e pouco habituais na comunidade escolar. A prova do Enem, ao entrar na escola, possibilita a discussão entre professores e alunos dessa nova concepção de ensino preconizada pela LDB, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Reforma do Ensino Médio, norteadores da concepção do exame” (INEP, 2006).

de ‘epidemia’ de proporções globais e que teve seu início há cerca de vinte anos atrás. Como Ball, Maguire & Braun (2012, p. 9) sugerem ao abordar, especificamente, as reformas em curso no Reino Unido e na Inglaterra:

[A] reforma pode ser percebida, em grande extensão, pela proliferação de políticas com foco na educação, que têm sido apropriadas pelo poder central, sobretudo no que se refere ao processo de produção das políticas, com a intenção de controlar, gerenciar e transformar a educação, ‘modernizando-a’ e permitindo assim, um ‘aumento dos padrões’⁵.

Nesse sentido, tal ‘epidemia’ se evidencia no fato de que os documentos citados, que integram um conjunto de políticas para o ensino médio, convergem para sustentar certos conceitos que emergiram no contexto dessa reforma. Assim, a reforma educacional da década de 1990 e, mais especificamente, a reforma do ensino médio, se constitui na própria possibilidade de que possamos hoje enunciar termos como *situação-problema*, *interdisciplinaridade* e *contextualização*. Esses enunciados, por sua vez, constituíram-se em alguns dos princípios curriculares da referida reforma. Dessa forma, além dos objetivos de autoavaliação e de seleção ao ensino superior, o exame teria, por meio de seus itens de prova, o papel e a possibilidade de apresentar à comunidade escolar tais conceitos (INEP, 2006).

Contudo, foi somente a partir de 2009 que a intencionalidade de induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio ficou mais evidente. E é nesse período, também, que minha trajetória pessoal/profissional/acadêmica se cruzou com os processos que viriam a configurar o ‘novo’ Enem. Afinal, desde meu ingresso no Inep estive lotado na Diretoria de Avaliação da Educação Básica, unidade responsável pela condução das avaliações e exames voltados para todos os níveis da educação básica. Foi nesse momento que o MEC colocou em debate os processos seletivos para o ingresso nos cursos superiores então vigentes. Sem pretender questionar a legitimidade dos vestibulares promovidos pelas diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), uma vez que estes seriam tidos como “necessários, honestos, justos, imparciais e que diferenciam estudantes que apresentam conhecimentos, saberes, competências e habilidades consideradas importantes”⁶, o debate girou, basicamente, em torno dos possíveis ganhos que resultariam da unificação desses variados processos seletivos. Tal unificação tornaria a inscrição dos estudantes em processos seletivos de diferentes instituições menos dispendioso no que diz respeito aos valores das taxas cobradas, aos custos gerados pelo deslocamento e hospedagem para realização de tais

⁵ Tradução livre.

⁶ Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+enen.br>. Acesso em 23 jun. 2014.

exames, além de propiciar a racionalização da competição pelas vagas oferecidas para essa etapa da educação. O documento dirigido à Associação Nacional de Dirigentes de Instituições de Ensino Superior (Andifes), que continha a proposta de reformulação do Enem, reconhecia também que, ainda que involuntariamente, os vestibulares tradicionais tinham a capacidade de orientar o currículo do ensino médio e que, por tal razão, a utilização do Enem como processo seletivo unificado teria o potencial de induzir a reestruturação dos currículos. Nesse sentido, o documento faz um chamamento às IES “para que assumam necessário papel, como entidades autônomas, de protagonistas no processo de repensar o ensino médio, discutindo a relação entre conteúdos exigidos para ingresso na educação superior e habilidades que seriam fundamentais, tanto para o desempenho acadêmico futuro, quanto para a formação humana”⁷.

Passados dez anos dos primeiros movimentos da pretendida reforma do ensino médio, o MEC reorientou suas ações conferindo agora ao Enem um papel ainda mais central na reestruturação dos currículos dessa etapa da educação básica. Tal reorientação significou a possibilidade de *colocar em cena*⁸ (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2012) muitos dos conceitos que emergiram no âmbito da reforma, como o de *competências e habilidades*, veiculados para o ensino médio e presentes no conjunto de documentos que orientou a reforma – LDB, DCNEM, PCNEM, OCEM, PCN+. Afinal, como podemos ver na Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior:

Um exame nacional unificado, desenvolvido com base numa concepção de prova focada em habilidades e conteúdos mais relevantes, passaria a ser importante instrumento de política educacional, na medida em que sinalizaria concretamente para o ensino médio orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e articulado para cada área de conhecimento⁹.

O exame, a partir dessa reformulação, passou a assumir uma centralidade na política educacional, mas, para isso, passou por uma série de mudanças. A proposta de matriz de

⁷ Idem.

⁸ Utilizo o termo “colocar em cena” para me referir a noção de “*enactment*” empregada pelo autor Stephen J. Ball e colaboradores. Como apontado por Mainardes e Marcondes (2009), Ball utiliza o termo *enactment* para problematizar a ideia de que as políticas são implementadas, em uma perspectiva que assume que os sentidos da prática já estão pré-definidos nos textos das políticas. Alternativamente, o autor entende que tais textos podem ser apresentados/representados de diferentes maneiras. Essas diferenças resultam do processo de tradução das políticas em práticas, o que envolve uma diversidade de fatores que vão desde a alternância entre a modalidade textual e a modalidade prática, até a mediação entre essas duas modalidades que é realizada pelos atores que representam a política. Aqui, encarando o problema da tradução, no sentido linguístico, e percebendo que o *enactment* envolve simultaneamente processos de interpretação, ressignificação e apresentação/representação, opto pelo termo *colocar em cena* para problematizar a forma como os enunciados de determinadas políticas são também traduzidos em outras políticas para serem colocados em prática ou se tornarem mais tangíveis pelos contextos da prática.

⁹ Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+enen.br>. Acesso em 23 jun. 2014.

referência se aproximou daquela utilizada para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), organizando-se em quatro áreas do conhecimento: (i) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; (ii) Matemática e suas Tecnologias; (iii) Ciências Humanas e suas Tecnologias; e (iv) Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Dessa forma, no que diz respeito à organização do conhecimento, o novo formato do exame se aproximou das DCNEM¹⁰ e dos demais documentos curriculares, mostrando certa coerência entre as diferentes políticas de currículo para o ensino médio (BRASIL, 2009).

Desde então, o Enem é composto por um conjunto de quatro provas, uma prova correspondente a cada área, com 45 itens de resposta do tipo múltipla escolha, além de uma proposta de redação. Uma *novidade* trazida com o ‘novo’ Enem diz respeito à forma como a nota é calculada. No atual formato do exame, os desempenhos obtidos pelos participantes são calculados por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI). A justificativa para a adoção dessa metodologia de cálculo é baseada no fato de que tal técnica permitiria a comparação dos resultados obtidos em diferentes edições do exame, o que possibilitaria, por exemplo, a aplicação de mais de uma edição no mesmo ano. Pelo mesmo princípio, seria possível, a partir da TRI, a elaboração de uma escala de proficiência em que os dados relativos aos desempenhos obtidos pelos participantes e às dificuldades dos itens de prova fossem nela posicionados¹¹.

A reformulação, além de compartimentalizar o exame em áreas identificadas com os pressupostos das DCNEM e de fazer recurso à TRI para o cálculo da nota, envolveu a participação da comunidade acadêmica para definição dos conteúdos a serem avaliados pelo Enem¹². Tais mudanças alteraram o exame significativamente e acabaram por distanciá-lo de seu formato e proposta original. Assim, o “objetivo principal de possibilitar uma referência para auto-avaliação, a partir das competências e habilidades que o estruturam” (INEP, 2006), ainda que continue figurando entre as finalidades do Enem, passa a dividir a sua centralidade com outros objetivos como, por exemplo, o de o Enem se constituir em uma “modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios

¹⁰ É importante salientar, todavia, que de maneira diversa daquela instituída pela Resolução CNE/CEB nº03, de 26 de junho de 1998, Ciências da Natureza e Matemática são, no ‘novo’ Enem, áreas distintas e cada uma conta com uma prova específica.

¹¹ Nota Técnica – Teoria de Resposta ao Item. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf. Acesso em: 02 ago 2015.

¹² De acordo com a Proposta encaminhada à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, “em relação ao conjunto de conteúdos, este seria construído em parceria com a comunidade acadêmica, neste caso específico, as IFES”. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+enen.br>. Acesso em 23 jun. 2014.

e à Educação Superior” (BRASIL, 2009). Ainda que não sejam completamente incompatíveis, nessa tese colocamos sob suspeita o quão bem tantos objetivos podem ser atendidos por um mesmo instrumento de avaliação¹³. Alguns críticos, como é o caso de Schwartzman (2011), argumentam que nesse ‘jogo’ prevalece o viés acadêmico, que, para o autor, permeia toda a educação brasileira. Afinal, para atender a essa infinidade de objetivos, o Enem precisa cobrir um currículo ‘enciclopédico’, gerando uma prova muitas vezes longa e cansativa. Tal hipótese de um alargamento do escopo de conteúdos abrangidos pelo exame seria corroborada pelo texto da proposta encaminhada pelo MEC à Andifes, em que consta a afirmação de que:

Um cuidado especial deverá ser tomado quanto à complexidade dos itens que comporão os testes. Tendo por base a finalidade de seleção que o Enem assumirá e uma expectativa de candidatos extremamente preparados, é fundamental que o delineamento dos testes comporte um número razoável de itens de alta complexidade, capaz de discriminar alunos de *altíssima* proficiência daqueles de *alta* proficiência. Isso significa que os testes devem ser muito informativos também para a faixa superior da escala.¹⁴

A proposta de unificação do processo de seleção aos cursos superiores por meio da utilização do Enem, um instrumento até então reconhecidamente inovador em função de sua ruptura com o padrão de questões usualmente aplicadas nos vestibulares, pode, de fato, ter resultado na opção pela ‘curvatura da vara’ para um viés acadêmico. Ao invés de pensar nisso como um problema, prefiro olhar para os aspectos produtivos que resultam dessa opção. A adoção de instrumentos como os utilizados pelo exame significou uma ruptura considerável com os vestibulares ‘tradicionais’. Afinal, a associação de conceitos como os de *competências e habilidades*, assim como os de *situação-problema, interdisciplinaridade e contextualização*, a uma lista de conteúdos promoveu uma espécie de hibridização que não restringiu a possibilidade de elaboração de questões de provas nos moldes antigos e, dessa forma, acabou sinalizando em que se deve pautar a abordagem dos conteúdos no âmbito do ensino médio.

Ao acompanhar tal mudança e imerso em uma série de leituras do campo do Currículo

¹³ “Constituem objetivos do Enem: I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos; II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho; III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior; IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais; V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB); VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior.” (BRASIL, 2009)

¹⁴ Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+enen.br>. Acesso em 23 jun. 2014.

– mais especificamente aquelas relacionadas às Disciplinas Escolares e à História e às Políticas de Currículo –, uma vez que encontrava-me, naquele momento, cursando o mestrado, comecei a construir um certo distanciamento do Enem, de modo que passei a conceber a possibilidade de olhar para o exame como um objeto de pesquisa. Somou-se a isso o fato de que os olhares que têm sido direcionados ao exame partem, em grande parte, de pesquisadores associados ao campo das políticas públicas ou da avaliação¹⁵. Assim, comecei a perceber o exame como um interessante objeto de pesquisa, cuja investigação, a partir do campo do Currículo, poderia contribuir para compreendermos as complexas relações entre avaliação e currículo, e o papel que tais políticas tem exercido sobre a educação básica.

É a partir da ocupação dessas diferentes posições que vim elaborando esse olhar que constrói o Enem como um objeto de pesquisa. E é com a intenção de investigá-lo que optei por ocupar outra posição que, ainda que *perigosa* e desafiadora, me deixou um pouco mais ‘confortável’ para empreender esse estudo no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Diferente de uma busca por uma suposta neutralidade para poder investigar e dizer determinadas coisas sobre o Enem, quero antes ocupar uma posição ‘comprometida’, por ver nela a condição de possibilidade de visibilizar, ou mesmo de fazer irromper, determinados enunciados que em outras posições de sujeito não seriam possíveis de aparecer.

Focalizando os objetivos e a(s) questão(ões) de pesquisa

O objetivo geral dessa investigação foi o de identificar e compreender quais regularidades discursivas têm significado a *mudança curricular* para o ensino médio e as condições que configuram a possibilidade de emergência de tais enunciados, focalizando dois momentos históricos específicos: 1998¹⁶, momento em que o exame é instituído, e 2009¹⁷, quando o exame é reestruturado e são introduzidas uma série de *inovações*. Pretendi seguir, a partir desse objetivo geral, por dois caminhos complementares.

Tomando por base a noção de prática discursiva, no primeiro caminho busquei investigar o conjunto de documentos relativos ao Enem concebendo-os como as superfícies textuais nas quais tal prática se inscreve. Para isso, procurei, a partir de uma abordagem que focaliza os discursos, proposta por Michel Foucault (2003 e 2012), e no diálogo com alguns

¹⁵ Embora tais campos tenham uma certa hegemonia no que diz respeito às discussões sobre as avaliações em larga escala e sobre o Enem, mais especificamente, não posso deixar de citar algumas produções inscritas no campo do Currículo que têm se proposto a investigar o exame problematizando as relações entre currículo, conhecimento escolar e qualidade da educação como pode ser visto, por exemplo, em Rocha (2013) e Soares (2014), às quais retornarei mais adiante.

¹⁶ Portaria n°. 438, de 28 de maio de 1998.

¹⁷ Portaria n°. 109, de 19 de maio de 2009.

de seus interlocutores no campo do Currículo, tais como, Alfredo Veiga-Neto (2009 e 2012), Marcia Serra Ferreira (2013, 2014a e 2014b), Rosa Maria Fischer (2001, 2003 e 2012), Stephen Ball (2013) e Thomas Popkewitz (1994, 1997, 2011, 2013 e 2014), construir um olhar que privilegia a produção das políticas como uma possibilidade fértil para se pensar, articuladamente, a História e as Políticas de Currículo. Dessa forma, considere, como já defendemos em outro momento (FERREIRA; SANTOS & TERRERI, 2016), que as políticas produzidas no tempo presente constituem-se em elementos capazes de articular passado e futuro, em um movimento no qual o Grupo de Estudos em História do Currículo reconhece a “necessidade de *partir do presente* ao invés de *correr atrás dele* como ponto de chegada” (GABRIEL, 2012, p. 203, *grifos da autora*).

De modo semelhante, porém com outro foco, no segundo caminho busquei compreender a prática discursiva do Enem em uma dupla inscrição – de reforma e de mudança – que é, simultaneamente, produtora de políticas de currículo e de processos de regulação social, aspecto que exploramos, ainda que inicialmente, em Santos & Ferreira (2014a). Assim, declaro-me especialmente interessado nos processos de objetivação e de subjetivação que ocorrem em meio aos processos de produção e implementação¹⁸ dessa política de avaliação. Em diálogo com as produções de Michel Foucault (1984, 1988 e 2013), Stephen Ball (2013) e Bernadette Baker (2004 e 2013), procurei compreender como o Enem se configura como definidor de outras práticas discursivas e das subjetividades discentes e docentes do ensino médio.

Foi em meio a esses dois caminhos que pretendi responder a questão mais geral anteriormente explicitada, desdobrando-a em algumas perguntas iniciais que orientaram a presente investigação. Foram elas:

- a) Que discursos de mudança curricular foram e têm sido produzidos e disseminados no Enem nesses dois momentos históricos específicos?
- b) Que contextos discursivos permitiram a emergência desses discursos de mudança?
- c) Como os discursos de mudança vêm sendo regulados pelas políticas para o ‘novo’ ensino médio?
- d) Como esses discursos têm se relacionado com outras formações discursivas que vêm produzindo historicamente o ensino médio, tais como as disciplinas escolares?
- e) Quais regimes de verdade e efeitos de poder têm sido produzidos por essa política?

¹⁸ Utilizo o termo implementação para me referir aos espaços para os quais tais políticas são formuladas e colocadas em ‘prática’, esclareço, contudo, que, por conceber o poder de forma difusa e, portanto, não posicionado em um único centro, entendo que o espaço da prática participa, também, do ciclo de produção das políticas.

- f) Que efeitos o Enem vem exercendo sobre os processos de subjetivação discente e docente?

Entendo que, por meio de tais questões, pude desenvolver reflexões de cunho epistemológico, uma vez que busquei, a partir da abordagem discursiva, investir na possibilidade da escrita de uma História do Currículo que tenha por foco as políticas no/do tempo presente. Simultaneamente, procurei empreender reflexões de natureza empírico/metodológica, já que focalizo os efeitos que o Enem teve/tem sobre as subjetividades discente e docente. Na seção seguinte, busco justificar a pertinência e a atualidade da temática proposta, bem como argumentar em favor de uma abordagem discursiva para as investigações que focalizam a História e as Políticas de Currículo.

Justificando a pertinência da investigação proposta

Além das motivações que apresentei anteriormente, minha opção pelo Enem justifica-se pelo fato de que o ensino médio no Brasil tem sido historicamente identificado como uma etapa da educação em ‘crise’ de identidade (OLIVEIRA, 2010; MOEHLECKE, 2012) e, nesse contexto, o exame configura-se em uma tentativa de significação e de regulação da mesma. Tal crise tem sido historicamente relacionada aos debates sobre as finalidades dessa etapa. Afinal, o ensino médio surge em nosso país buscando preparar as elites para os exames de ingresso no ensino superior, com um currículo fortemente associado às ciências humanas e pouco relacionado às ciências experimentais. Apenas na década de 1930, algumas mudanças nesse caráter eminentemente propedêutico são promovidas e começa, então, a ser implantado o ensino profissionalizante destinado às classes “menos favorecidas” (MOEHLECKE, 2012). Essa dupla inscrição permaneceu até a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 4.024/61), que estabeleceu a equiparação entre as duas modalidades, integrando o ensino profissionalizante ao de caráter propedêutico, possibilitando o acesso ao ensino superior também aos que tivessem concluído o ensino secundário profissionalizante (NUNES, 2002).

Ainda sobre as finalidades do ensino médio, outro debate importante refere-se ao papel que o ensino médio tem historicamente cumprido na terminalidade ou na continuidade dos estudos em nível superior. Buscando enfrentar essa questão, a Lei nº 5.692/71, por exemplo, introduziu a profissionalização compulsória no antigo 2º grau, com o objetivo de reduzir a pressão pela ampliação das vagas do ensino superior (NUNES, 2002;

MOEHLECKE, 2012). Mais recentemente, a Lei nº 9.394/96 definiu o ensino médio como o estágio final da educação básica, caracterizando-o “como parte de uma etapa que tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhes os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (OLIVEIRA, 2010). Nesse contexto, uma série de outros instrumentos normativos e de orientações foram elaborados, permitindo inferir que há, por parte dos órgãos centrais ligados à formulação das políticas, uma preocupação crescente com a significação do ensino médio. Dentre eles, destacam-se as DCNEM¹⁹, os PCNEM, as OCEM, os PCN+ e, por fim, o Enem, que fomenta e ressignifica a ambivalência entre a terminalidade dessa etapa e a continuidade dos estudos em nível superior. Observe o conjunto de finalidades expressas em resposta a perguntas frequentes disponível na página do Inep:

6.1. Qual a finalidade do Enem?

A finalidade primordial do Enem é a avaliação do desempenho escolar e acadêmico ao fim do Ensino Médio. As informações obtidas a partir dos resultados do Enem são utilizadas para acompanhamento da qualidade do Ensino Médio no País, na implementação de políticas públicas, criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio, desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira e estabelecimento de critérios de acesso do participante a programas governamentais. O Enem serve, também, para a constituição de parâmetros para a auto-avaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mundo de trabalho.²⁰

Investigar os sentidos de mudança tomando como referência o Enem se justifica, portanto, por entendermos que, em meio à ‘crise’ já mencionada, esse exame assumiu, contemporaneamente, uma posição importante nas disputas em torno da significação do ensino médio. Para realizar essa tarefa, coloco em diálogo as noções de estabilidade e mudança curricular propostas por Goodson (1997) e ressignificadas por Ferreira (2005 e 2007) com produções do *Grupo de Estudos em História do Currículo* que têm pensado a regularidade dos discursos curriculares (FERREIRA, 2013, 2014a e 2014b; VILELA, 2013; FONSECA, 2014). Tal movimento é feito no âmbito de discussões mais amplas acerca da produção de políticas de currículo em um ciclo contínuo, conforme proposto por Ball & Bowe (1992). Como anunciei anteriormente entendo essas políticas em um dupla inscrição – de reforma e de mudança –, que tem efeitos de poder, regulando outras práticas discursivas e as

¹⁹ Referimo-nos tanto à versão deste documento publicada em 1998 (Resolução CNE/CEB nº03, de 26 de junho de 1998) como a atual (Resolução CNE/CEB nº 02, de 30 de janeiro de 2012), que traz uma série de inovações em relação ao documento anterior.

²⁰ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/perguntas-frequentes>. Acesso em 21 de abril de 2014.

subjetividades docente e discente. No diálogo com Thomas Popkewitz (2001; 2008), buscamos visibilizar como o Enem, por meio de práticas alquímicas, vêm produzindo uma forma particular de se conceber o conhecimento. Em uma perspectiva onto-epistemológica, argumenta-se que as noções de competências e habilidades, contextualização, situação-problema e interdisciplinaridade, bem como os princípios da psicometria e da Teoria de Resposta ao Item, têm, no diálogo com as tradições relativas às disciplinas escolares, configurado o que concebemos como conhecimento. Este por sua vez vêm nos informando não apenas o que devemos saber como estudantes e professores do/no ensino médio, mas que sujeitos devemos ser como discentes e docentes.

No presente trabalho, trago um conjunto de quatro capítulos que compõe a construção argumentativa dessa investigação. No Capítulo I, apresento o referencial teórico-metodológico com o qual venho operando. Inicialmente, justifico o porquê de ter optado por investigar o Enem a partir de um diálogo entre os campos da Avaliação Educacional e das Políticas Públicas em Educação com o campo do Currículo. Explicito quais têm sido as apostas teóricas que temos feito no campo do Currículo, entendendo-as como as condições de possibilidade para que sigamos produzindo História do Currículo e das Disciplinas (acadêmicas e escolares) em uma *nova* perspectiva, a qual temos denominado de *abordagem discursiva* (FERREIRA, 2013). É nesse contexto que apresento alguns conceitos e categorias com os quais tenho operado para analisar o conjunto de fontes disponível sobre o Enem. No Capítulo II, apresento o resultado de levantamentos que tiveram por objetivo traçar um panorama da produção acadêmica atual relativa a dois aspectos: o primeiro no que diz respeito aos usos de Foucault no campo educacional; o outro atinente às distintas e numerosas abordagens que têm sido produzidas acerca do Enem. Ambos os levantamentos constituem-se, simultaneamente, pontos de partida para as discussões que empreenderei na produção da tese e *arquivos* que reúnem os documentos/monumentos sobre os quais poderei me debruçar para essa produção. No Capítulo III, focalizo, a partir de uma perspectiva que investe em uma construção de uma história do/no presente via abordagem discursiva, a história do Enem. Busco, assim, dar visibilidade a certos enunciados que acompanharam a emergência dessa política de avaliação e como, com o decorrer do tempo, ela foi ganhando projeção no cenário educacional brasileiro. Finalmente, no Capítulo IV, busco problematizar como a emergência do Enem foi regulada por todo um conjunto de enunciados advindos de formações discursivas ligadas não exclusivamente às formações discursivas da avaliação educacional ou do currículo. Nesse movimento, discuto como o Enem se constituiu como uma prática discursiva específica que regula e é regulada por um sistema de raciocínio que não apenas nos faz pensar

o exame como algo ‘natural’, como seus pressupostos e os efeitos que deles decorrem.

Busco, finalmente, concluir o texto apresentando as considerações finais em um movimento que pretende se constituir, antes de uma síntese, um aceno para caminhos de outras possíveis investigações, que contribuam para visibilizar as articulações discursivas realizadas em torno do currículo e da avaliação. Tal movimento vai em um sentido de defender que possamos não apenas compreender os efeitos de poder que tais políticas exercem sobre nossas subjetividades; ele vai além, refletindo como, a partir dessa compreensão, podemos ampliar o potencial de intervir nas mesmas de forma produtiva.

CAPÍTULO I

AMÁLGAMAS DE LUZ E SOMBRAS DO OBJETO

A construção de um olhar para a interface currículo-avaliação

Ao descrever as lembranças de infância de Tengo, uma das personagens principais da trilogia *IQ84*, Haruki Murakami utiliza a metáfora ‘amalgamas de luz e sombras do objeto’ para descrever como a imagem de uma determinada cena, ocorrida naquele período da vida, se formou na memória da personagem, tal qual são formadas mecanicamente as imagens na película de uma câmera fotográfica. Essa imagem, contudo, não teria se cristalizado e se estabilizado na memória de Tengo; ao contrário, à medida que ele foi desenvolvendo a sua consciência – desde a infância até a vida adulta –, essa fotografia “foi sendo submetida à análise e, gradativamente, sentidos foram-lhe sendo agregados” (MURAKAMI, 2012, p. 24).

Ao me deparar com essa descrição de Murakami (2012), não pude deixar de me reconhecer e de pensar como a imagem dos campos *Currículo e Avaliação* se formaram em minha ‘retina’. Não pude deixar de pensar, igualmente, como esses dois campos têm sido constantemente submetidos à análise, à medida que venho, no decorrer de minha atuação profissional, me deparando não apenas com eles, mas sobretudo com as *problematizações* que são feitas sobre eles e no interior deles próprios. É nesse movimento que vim me percebendo ao longo dessa investigação, produzindo não apenas uma pesquisa que tem por objetivo investigar os sentidos de mudança curricular e a produção de determinados tipos de subjetividades discentes e docentes no e para o ensino médio, mas (re)elaborando uma forma de olhar para esses objetos em um diálogo que pretende se transversalizar. É, portanto, por meio de linhas oblíquas que construo as reflexões que constituem essa tese.

Tal qual em um trabalho de iluminação cênica, me percebo aqui operando com fontes de luz, intervindo na focagem, dosando as temperaturas das cores e definindo suas intensidades, de modo a tornar os atores²¹ – no caso, tanto os objetos de pesquisa quanto os campos com os quais e a partir dos quais dialogo – visíveis. A tarefa, que já não parece fácil,

²¹ Aqui uso o termo ‘atores’ com um duplo sentido, um ligado à própria metáfora na iluminação cênica em que busco por meio dessa argumentação colocar tais campos em lugar de destaque para a compreensão dos processos engendrados pelo Enem, e outro ligado a um referencial teórico mais amplo, o da Teoria Ator-Rede - TAR (GORUR, 2011), que, apesar de não ser centralmente mobilizado na produção dos dados e das análises apresentadas nessa tese, me faz pensar nesses campos em relação às conexões que eles produzem. A TAR presume que “ideias, práticas e ‘fatos’ são efeitos de redes de relações heterogêneas entre atores, ou ‘reuniões’, uma noção similar ao ‘agenciamento’ de Deleuze (Law, 2008). Essa instância pós-fundacional se aproxima ao pós-estruturalismo de Foucault; mas enquanto Foucault dirigiu atenção à produção relacional de epistemes temporalmente situadas, a TAR dirige sua atenção mais localmente a atores-redes particulares (Law, 2008)” (GORUR, 2011, p. 77, *tradução livre*).

torna-se ainda mais complexa por não querer iluminá-los – objetos e campos – separadamente, mas na interação que produzem um(ns) com/sobre o(s) outro(s). Como tal interação não é exatamente física, ou seja, nem sempre envolve o contato direto de um campo com o outro, com diálogos e referências explícitas, busco jogar luz sobre os sombreamentos que produzem reciprocamente, de modo a tornar visíveis as influências e inter-relações entre ambos, tal qual em um eclipse. Tais sombreamentos, como terei a oportunidade de aprofundar mais à frente, têm constituído toda uma prática discursiva sobre o Enem que passa a funcionar como uma instância do saber, projetando índices a serem alcançados, expectativas curriculares que devem ser cumpridas e forjando uma certa organização curricular a ser observada pelas instituições de ensino. Também foco dessa investigação a forma pela qual os poderes investidos nos diferentes dispositivos que constituem essa instância do saber atuam, bem como a produção de subjetividades específicas no e para o ensino médio.

Longe de querer produzir certezas sobre a relação entre esses dois campos ou sobre a relação ontoepistemológica entre os sentidos de mudança e a produção de subjetividades, quero aqui, como sugere Michel Foucault (1984), tomar um certo distanciamento em relação a eles para, ao contornar suas evidências familiares, analisar os contextos teóricos e práticos aos quais estão associados e a partir dos quais constituem uma instância específica do saber. Percebo-me, nesse sentido, tomando de empréstimo a noção desenvolvida por Walter Mignolo, me situando e produzindo um pensamento liminar que opera a partir e entre esses dois campos e seus distintos referenciais teóricos (e metodológicos), redefinindo, assim, as bases em que se torna possível conceber e pensar as avaliações em larga escala e, mais especificamente, o Enem. Busco, a partir de tais articulações, como já anunciado, compreender como se produzem sentidos de mudança (e estabilidade) para o ensino médio – e, por conseguinte, para a formação de professores – e determinados tipos de sujeitos na/e para essa etapa da educação em foco. Tal qual Haruki Murakami o faz, quero introduzir um Q de “*Question mark*, um ‘quê’ de dúvida, de interrogação” (MURAKAMI, 2012, p. 160) e, assim, se não produzo certezas, contribuo de alguma forma para constranger o campo das incertezas. É nessa perspectiva que inicio o presente capítulo, produzindo diálogos entre os campos *Currículo e Avaliação*.

1.1. Avaliação educacional e as questões curriculares: quais diálogos?

Julgo pertinente iniciar essa argumentação explicitando como tenho visto a relação entre os campos *Currículo e Avaliação*, mostrando, especificamente, a aproximação que

venho fazendo entre as áreas da *Avaliação Educacional* e das *Políticas Públicas em Educação*. Nesse momento, a ideia é explicitar como tenho percebido, nas produções de ambos os campos, elementos que impactam não somente o *Currículo* como disciplina científica, mas as políticas de currículo que são produzidas no âmbito do Estado.

A produção acadêmica sobre avaliação educacional tem crescido vertiginosamente no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990. Uma possibilidade para compreendermos como essa produção tem se configurado e assumido determinados contornos é perceber como as investigações que se dedicam a essa temática foram se delineando a partir da *Sociologia da Educação*. Em trabalho que buscou mapear as pesquisas desenvolvidas neste campo no pós-guerra, Nogueira (1995) identificou tanto as condições de produção das pesquisas desenvolvidas como apontou as orientações teórico-metodológicas que tais investigações vieram assumindo. Nele, a autora pontua que, a partir dos anos de 1950, uma série de estudos – em grande parte produzidos por cientistas sociais anglo-saxões e, em algum grau, por franceses – focalizaram questões relativas à educação escolar. Tal atenção privilegiada se deveu a uma série de fatores, dentre os quais se destaca o grande “crescimento dos sistemas nacionais de ensino possibilitado pela prosperidade econômica e o desenvolvimento social que se seguiram ao final da [segunda] guerra” (NOGUEIRA, 1995, p. 44).

Me interessa, mais especificamente, frisar o desenvolvimento das produções que passaram a focalizar a avaliação educacional como um problema de pesquisa. Esse interesse se justifica pela importância que a avaliação assumiu em, pelo menos, três aspectos. Um deles seria na identificação das variáveis que condicionariam os diferentes desempenhos de estudantes, docentes, instituições e sistemas escolares – como é o caso das pesquisas desenvolvidas a partir da realização dos primeiros grandes *surveys* (NOGUEIRA, 1995). O outro pela usual articulação entre ela e a garantia da qualidade da educação, aspecto explorado em Santos e Terreri (2014). E, finalmente, no caso desse projeto de pesquisa, pela forma como as discussões relativas à avaliação vêm se entremeando às questões curriculares (SANTOS & FERREIRA, 2014a, 2014b, 2015; FERREIRA, SANTOS & MARSICO, 2016).

Um dos grandes conjuntos de estudos conduzidos pela *Sociologia da Educação*, após a década de 1950, se dedicou, centralmente, a investigar a questão da desigualdade social de oportunidades escolares, usualmente identificada com a intensa massificação da escolarização observada no período pós-guerra, que fez “emergir todo um debate acerca das desigualdades educacionais em relação às disparidades entre os grupos sociais” (NOGUEIRA, 1995, p. 49). Dentre tais produções, ganhou especial destaque o *Relatório Coleman*, que se constituiu em um vasto levantamento realizado nos Estados Unidos e agregou uma série de dados “sobre as

desigualdades de oportunidades escolares entre os jovens, segundo a cor, a raça, a origem nacional, a religião, nos estabelecimentos oficiais de ensino de todo o país” (NOGUEIRA, 1995, p. 54). Tal relatório comparou o desempenho entre indivíduos de uma mesma escola e entre alunos de instituições diferentes, a partir de questionários aplicados a alunos, professores, diretores e superintendentes do distrito escolar – que versavam sobre características das instituições de ensino, bem como dos alunos, dos professores e da família – e de testes que verificavam a performance verbal e não-verbal, assim como a compreensão de textos, de matemática e de cultura geral dos alunos. O relatório apontou que, diferentemente do que se esperava, as escolas estudadas eram mais ou menos homogêneas entre si, e que as variações entre as escolas eram bem menores que se comparadas às variações no interior de um mesmo estabelecimento. Esse estudo indicou, ainda, que as variações entre as escolas possuíam uma forte relação com a composição social da qual os alunos eram oriundos, o que atribui alguma importância às condições familiares e individuais sobre o desempenho escolar, em detrimento das variáveis propriamente escolares. Ainda que possa ser realizada uma série de críticas em relação ao estudo, uma vez que ele não se dedicou a investigar o que as escolas ‘fazem’ e que não é possível de ser captado por testes da natureza dos que foram utilizados, o *Relatório Coleman* inaugurou um período em que as pesquisas empíricas passaram a assumir uma grande importância no que diz respeito às investigações sobre a relação entre fatores individuais, sociais e escolares que determinam as desigualdades escolares.

Apesar de um certo ineditismo do *Relatório Coleman*, no que diz respeito ao desenho e à sua utilização, o desenvolvimento de sistemas complexos de avaliação e a utilização de seus resultados para uma diversidade de finalidades data do início do século XX. É nesse período que surgem as primeiras vinculações entre avaliação e currículo, o que pode ser notado nos trabalhos desenvolvidos por John Franklin Bobbitt, ficando mais evidente a partir das formulações de Ralph Tyler²², em que a avaliação assume o papel, por exemplo, de avaliar a eficácia das experiências de aprendizagem (KLIEBARD, 2011). Não é à toa que, após a universalização da oferta de educação básica, foi possível observar, em uma série de países, não só a consolidação dos sistemas de avaliação como sua evolução para a “busca de padrões nacionais que não dependessem exclusivamente das preferências e orientações *subjetivas* de cada professor e escola” (SCHWARTZMAN, 2005, p. 17, *grifo nosso*). Se constituem exemplos desse sistema de padrões nacionais os exames pós-secundários

²² Refiro-me especificamente às obras *O Currículo*, de Bobbitt, e *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, de Tyler, em que os autores desenvolveram reflexões acerca da relação currículo-avaliação, que imputavam ao último referente o papel de verificar a eficiência do sistema educacional.

realizados na França e na Alemanha, cujo discurso objetiva não apenas a garantia da qualidade da educação como assumir que, com esses exames, aumentam-se as chances de que a mesma educação seja oferecida a todos os estudantes inseridos naqueles sistemas educacionais.

O alargamento da oferta da educação, com a entrada de indivíduos de composições sociais distintas daquelas que usualmente acessavam não só a escola, mas a universidade e as posições tradicionalmente ocupadas pelas elites, fez com que “os antigos cânones de qualidade e os respectivos mecanismos de controle e avaliação da educação começassem a ser questionados” (SCHWARTZMAN, 2005, p. 18). Como já sinalizado na Introdução desse estudo, compreendo que o nosso ensino médio tem sido alvo de uma ‘epidemia’ de políticas educacionais que buscam, de alguma forma, dar uma resposta à sua crise de identidade. Tais respostas, como também já anunciado, têm passado tanto pela formulação de documentos como as DCNEM, PCNEM, OCEM, PCN+ como, mais recentemente, pela reestruturação do Enem. Autores como Franco e Bonamino (1999) já analisaram, em outros momentos históricos, a relação de algumas dessas políticas com o Enem, apontando o papel que o exame passou a desempenhar desde a sua criação, em 1998, na reforma do ensino médio brasileiro. Naquele momento, por se tratar de uma iniciativa ainda recente, os autores não tinham os elementos suficientes para inferir o significado que essa política teria no cenário educacional no Brasil, mas eles se arriscaram a afirmar que ela, entre outras ações capitaneadas em nível federal, estaria “associada à perspectiva de ‘reforma fomentada pela avaliação’ (LINN, 1995)” (FRANCO & BONAMINO, 1999, p. 29).

Nesse contexto, podemos inferir que há, por parte dos órgãos centrais ligados à formulação das políticas públicas em educação, uma preocupação crescente com a significação do ensino médio. Tal preocupação se revela não exclusivamente pela proliferação de textos normativos voltados à essa etapa da educação, mas pelas reiteradas tentativas, corporificadas ou não em políticas educacionais, de operacionalizar os princípios da reforma, por meio de: orientações direcionadas à prática docente, tais como os PCN e os PCN+; avaliações em larga escala, como é o caso do Saeb e do próprio Enem; políticas eminentemente curriculares, como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que teve por objetivo fomentar o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras. Essas políticas vêm significando o ensino médio em determinadas bases, ora focalizando o “redesenho dos currículos do ensino médio” – conforme expresso na seção dedicada a

apresentar o ProEMI no sítio de *Educação Integral* da página do MEC²³ –, ora enfatizando a oposição entre tradição, identificada como aquilo que já era feito no âmbito dessa etapa da educação e que deveria, portanto, ser superada, e *inovação*, por meio de um currículo que esteja sintonizado com “as tendências apontadas para o século XXI” (BRASIL, 2000, p. 12). Além da ‘modernização’ do ensino médio em termos curriculares, os princípios da reforma trazem, ainda, como intencionalidade bastante clara, a redefinição dos objetivos e propósitos dessa etapa formativa. Tal percepção sustenta a hipótese de que o Enem tem fomentado e ressignificado a ambivalência entre a terminalidade dessa etapa e a continuidade dos estudos em nível superior. Assim, entendo que a análise de tais documentos podem nos permitir compreender como esses materiais curriculares, que emergem no contexto de produção das políticas, têm sido articulados entre si e com práticas historicamente estabelecidas para efetivar as propostas de mudança curricular.

1.2. Em direção a uma abordagem discursiva – alguns caminhos trilhados pelo Grupo de Estudos em História do Currículo e pelo Núcleo de Estudos do Currículo da UFRJ

O campo do Currículo foi, a partir da década de 1990, fortemente tomado por um conjunto de discussões que se pautam em uma matriz teórica pós-crítica²⁴. Desde então, autores como Silva (2001) têm defendido que, menos do que ‘aprisionar’ o campo em novas dicotomias – moderno/pós-moderno, estrutural/pós-estrutural etc. –, o que as diferentes perspectivas reunidas sob a alcunha de ‘pós-críticas’ têm em comum e que nos ajudam a pensar as questões relativas à educação e, mais especificamente, ao currículo, é o fato de nos possibilitar reorganizar os temas e categorias da modernidade na proliferação dos jogos da linguagem (LACLAU, 1988).

Pode-se dizer que a aproximação do campo do Currículo dessas perspectivas e a recente proliferação de trabalhos desenvolvidos a partir dela é motivada por, pelo menos, dois fatores. O primeiro deles estaria relacionado ao processo de tradução, não apenas no sentido linguístico – como, por exemplo, quando textos em outras línguas tornam-se disponíveis em língua portuguesa –, mas no que se refere, mais especificamente, aos aportes de teorizações e conceitos iniciados em outras áreas do conhecimento para a área da Educação. O segundo fator seria a própria constatação realizada por alguns autores de que o campo do Currículo

²³ Ensino Médio. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/proemi>. Acesso em: 25 maio 2016.

²⁴ Lopes (2011, p. 20) esclarece que “como é usual quando se utiliza o prefixo *pós*, há que se ressaltar que não se trata de marcar um sentido evolutivo mas de salientar um processo de reconfiguração das bases teóricas anteriormente apresentadas”.

estaria vivenciando um estado de aporia (BAKER, 2009; GABRIEL, 2013), como que em um impasse diante de pensar o cenário educacional contemporâneo, ou seja, com uma dificuldade teórica de avançar a reflexão. Nesse sentido, podemos dizer que os autores do campo têm feito dessa aporia uma condição de pensamento em que a adesão, em diferentes graus, às teorias pós-estruturais tem possibilitado, por exemplo, a continuidade e o avanço das reflexões do campo, com a incorporação de novas temáticas e a reconfiguração das bases em que se pensavam algumas categorias centrais, tais como conhecimento e poder, para citar apenas algumas das que se encontram transversalizadas nesse estudo.

Embora autores vinculados a diferentes áreas do conhecimento possam ser identificados com o pensamento pós-estrutural²⁵, o que as produções que se situam nessa matriz de pensamento trazem em comum dizem respeito à centralidade que dão à linguagem e ao discurso, “entendido como o conjunto dos dispositivos linguísticos pelos quais a ‘realidade’ é definida” (SILVA, 1999, p. 248). A ruptura dessa perspectiva com a modernidade está, entre outras coisas, no que se convencionou chamar de “a morte do sujeito”, não porque os sujeitos de ‘carne e osso’ tenham morrido, mas porque, tal qual a modernidade os concebeu, eles passariam a não mais existir. Isso quer dizer, em outras palavras, que aquele sujeito *centrado*, da *razão universal*, da *consciência unitária e homogênea*, dá lugar a um sujeito *descentrado*, *fragmentado* e *contraditório* (SILVA, 2001 e 2007). Nesse momento, o que nos interessa sobre a concepção de sujeito é que, sob essa perspectiva, ele passa a ser entendido como constituído na linguagem e pela linguagem. Sob essa ótica, configurou-se um quadro que se convencionou chamar de “virada linguística”. Como esclarece Giroux:

Talvez o elemento mais importante do pós-modernismo seja sua ênfase na centralidade da *linguagem* e da *subjetividade* como novas frentes a partir das quais se podem pensar as questões do significado, da identidade e da política. O discurso pós-moderno redefiniu a natureza da linguagem como um sistema de signos estruturados no jogo infinito da diferença e enfraqueceu a noção dominante, positivista da linguagem, seja como um código genético estruturado de forma permanente, seja como um meio

²⁵ Entre tais autores, podemos citar Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze e Félix Guattari, que têm grandes contribuições à essa matriz de pensamento com fortes repercussões no campo educacional. Além desses, podemos destacar o conjunto de trabalhos produzidos no âmbito dos estudos culturais, por autores, como Stuart Hall, Homi Bhabha e Néstor Garcia Canclini, que se situam em perspectivas pós-estruturalistas a perspectivas pós-coloniais, da teoria *queer*, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, étnicos, ecológicos, etc. Tais opções teórico-analíticas têm oferecido aos pesquisadores do campo do currículo uma nova forma de olhar para seus objetos que iluminam questões que eram, anteriormente, secundarizadas, como a linguagem e a cultura e permitem pensar “práticas educacionais, currículos e pedagogias que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e para a diferença” (PARAÍSO, 2004, p. 284-285).

linguístico, transparente, para transmitir ideias e significados (GIROUX, 1993, p. 58, grifos nossos).

Assumir tais perspectivas implica reconhecer que “toda ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam” (HALL, 1997, p.1). Em outras palavras reafirma-se que é no jogo da linguagem que significamos as coisas. Nada pode ser definido e significado fora desse jogo. Não é possível, nessa perspectiva, pensar em uma materialidade que defina o sentido último das coisas. Embora possamos admitir a existência dessa materialidade, é o ato de (re)nomear algo que constrói a diferença, o que significa admitir que o mundo ‘real’ é discursivamente constituído. Dessa forma, os sentidos são definidos por meio de práticas de significação, sendo possível afirmar “que toda ação social é cultural, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado” (HALL, 1997, p. 1).

A ‘entrada’ dessa perspectiva no campo do Currículo significou dar à cultura a centralidade que permite ela mesma se constituir como prática de significação. Conforme apontei anteriormente, a adesão do campo a essa perspectiva se deu (e ainda se dá) em maior ou menor grau e ocorreu como uma espécie de *contágio* (PARAÍSO, 2004). De um modo geral, a apropriação que os autores fizeram de tais perspectivas em seus trabalhos “apontam para a abertura e multiplicação de sentidos, para a transgressão e a subversão daquilo que anteriormente já havia significado o campo educacional” (PARAÍSO, 2004).

Para Lopes e Macedo (2011, p. 204), por exemplo, “algumas temáticas passam a ser centrais em uma obra cuja tônica é apresentar aspectos da teoria pós-estruturalista que podem ter impacto sobre a discussão curricular. O mais destacado desses aspectos talvez seja a vinculação entre saber e poder, central no pensamento de Foucault”. A potência dessa discussão se faz sentir na obra de alguns autores como, por exemplo, nos Estados Unidos, a de Thomaz Popkewitz (1994, 1997, 2001, 2008, 2011, 2013 e 2014) – a quem recorrei mais adiante – e, no Brasil, a de Tomaz Tadeu da Silva (2001 e 2007). Este último autor foi, gradualmente, deslizando de uma perspectiva crítica para uma mais identificada como pós-estrutural. Desenvolvendo um conjunto de reflexões a partir de teorizações foucaultianas, Silva vai pensar os aspectos produtivos e constitutivos do poder e não apenas os coercitivos, que operam de forma verticalizada e hierárquica como era usualmente feito em um número expressivo de produções alinhadas com teorizações críticas. O poder é assumido, também, como sendo capilarizado, ou seja, não está centrado em uma única fonte de onde parte e da qual não se pode escapar. Nessa perspectiva, o poder:

Não pode emanar de um ponto central, mas sim de instâncias periféricas, localizadas. Ao lado da impossibilidade da centralidade, está a impossibilidade da unidade. O poder está, ao mesmo tempo, em todos os pontos do suporte móvel das correlações de força que o constitui; está em toda parte, na relação de um ponto com outro, enfim multiplica-se e provém, simultaneamente, de todos os lugares (POGRENBINSCHI, 2004, p. 188).

Tomaz Tadeu da Silva, juntamente com o seu grupo de Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi, provavelmente, um dos maiores responsáveis pela disseminação da perspectiva pós-estrutural e os efeitos disso se fazem sentir na produção acadêmica recente. Um trabalho que bem retrata os desdobramentos da adesão de autores do campo educacional às teorias pós-críticas é o artigo *Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa*, de Marlucy Alves Paraíso, em que a autora analisou, nos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd –, no período de 1993 a 2003, artigos e ensaios, com o objetivo de perceber o impacto que tais teorias tiveram nos estudos e pesquisas em educação no Brasil (PARAÍSO, 2004). Nesse estudo, a autora percebe a utilização de conceitos e proposições do pensamento pós-crítico, buscando compreender como esse arcabouço teórico contribui para a produção de novos sentidos para a educação.

O que me chama a atenção, particularmente, é a forma como tal adesão tem se dado pela via da teorização foucaultiana, sobretudo no que diz respeito às noções de discurso, poder e sujeito elaboradas por este autor. Tais noções têm se apresentado férteis para o *Grupo de Estudos em História do Currículo* e apontado uma possibilidade para continuarmos, por meio do foco nos discursos, a construção de estudos em História do Currículo e das Disciplinas (acadêmicas e escolares), articulados com as Políticas de Currículo.

O *Grupo de Estudos em História do Currículo*, vinculado ao *Núcleo de Estudos do Currículo* da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEC/UFRJ), apostou durante um longo período em abordagens que privilegiaram uma visão construcionista (GOODSON, 2008) da História do Currículo e das Disciplinas. Contudo, recentemente, este grupo tem se direcionado para uma perspectiva que assume “os currículos e as disciplinas acadêmicas e escolares como produções discursivas” (FERREIRA, 2013). É nesse contexto, de revisão das bases epistemológicas que sustentavam nossas produções, que eu retorno ao grupo e me insiro nesse movimento, coletivo e individual, de apropriação de uma *nova* matriz teórica. Hoje, um pouco mais seguro – embora sem tantas certezas – de como trilhar determinados caminhos, me lanço neste desafio fértil e produtivo de apostar em investigações que buscam construir

conhecimentos sobre a História e as Políticas de Currículo a partir do que Ferreira (2013 e 2015) tem denominado de *abordagem discursiva*.

Antes de falar mais detidamente sobre como vimos operando dentro desse referencial e a partir de teorizações foucaultianas, parece-me um exercício interessante e profícuo esclarecer o que nos leva à tal inclinação teórica. A aproximação da Teorização Social do Discurso, no diálogo com os trabalhos de Michel Foucault, vem ao encontro de alguns anseios que me acompanham desde o mestrado, momento em que investiguei, a partir do ciclo contínuo de políticas proposto por Stephen Ball, a criação da disciplina escolar Educação Ambiental na rede do município de Armação dos Búzios (SANTOS, 2010; SANTOS & FERREIRA, 2015). Esse trabalho, associado a outros desenvolvidos no mesmo período (TERRERI, 2008; FERNANDES, 2012; SOBREIRA, 2012), no âmbito do *Grupo de Estudos em História do Currículo*, marca o início de um deslocamento daquela perspectiva construcionista (GOODSON, 2008) anunciada anteriormente, que focalizava a ação dos sujeitos e que, muitas vezes, nos colocava o risco de operar com uma visão negativa de poder. Nesse movimento, passamos a nos identificar com uma perspectiva discursiva, que opera com uma noção de poder mais *produtiva* e contingente para pensar o currículo e as disciplinas escolares.

Assim, na dissertação resultante de meu mestrado, penso ter feito uma inclinação, ainda que preliminarmente, de modo a pensar a disciplina escolar Educação Ambiental a partir dos discursos que a produziram, configurando regimes de verdade em meio a uma série de lutas e disputas que configuraram aquela formação discursiva. A emergência de tal formação discursiva só foi possível pois, naquele momento, encontrava-se presente uma série de condições de possibilidade que propiciou o cenário para o ‘surgimento’ de uma disciplina escolar dedicada a trabalhar, especificamente, questões relacionadas ao meio ambiente (SANTOS, 2010; SANTOS & FERREIRA, 2015). Assim, naquela época, eu já me mostrava, de alguma forma, mais interessado em compreender os processos de significação daquela disciplina escolar do que em focalizar propriamente o papel que a ação dos sujeitos envolvidos naquela produção curricular desempenhou.

Percebo que é nesse movimento que o *Grupo de Estudos em História do Currículo* passou a se aproximar de uma visão mais *sociocultural*, “reconhecendo a centralidade que a cultura vem assumindo na leitura do mundo contemporâneo” (FERREIRA, 2013). Em texto que recupera aspectos que marcaram esse deslocamento, Ferreira (2013) corrobora essa percepção apontando que, ainda que com outros enfoques, o interesse pelas Teorizações Sociais do Discurso já podia ser encontrado em diversas produções do grupo, tais como em

Terreri (2008), Torres (2009), Santos (2010), Fernandes (2012) e Sobreira (2012). É dessa forma que, assumindo o aspecto epistemológico da cultura, me aproximo de Stuart Hall para defender a posição que a cultura assume em relação às questões do conhecimento e da conceitualização, percebendo como, a partir dela, vimos transformando, no *Grupo de Estudos em História do Currículo*, a nossa “compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo” (HALL, 1997, p. 1).

Dentre as recentes produções do grupo que têm assumido centralmente tais noções, posso destacar o trabalho de Matos (2013), em que o autor investigou os sentidos de Educação Física produzidos e fixados em disciplinas acadêmicas oferecidas no curso de Pedagogia da UFRJ, na articulação entre a História do Currículo e das Disciplinas Escolares com as Teorizações Sociais do Discurso a partir do diálogo com Michel Foucault (2003 e 2012). Nesse trabalho, o autor percebeu os currículos como espaços discursivos produtores de processos de significação capazes de hegemonizar determinados sentidos sobre a Educação Física, regulando, assim, as ações dessa disciplina escolar (MATOS, 2013). Vilela (2013), por sua vez, igualmente amparada por trabalhos que focalizam os discursos desenvolvidos por Michel Foucault (2003 e 2012), buscou compreender a condição epistemológica do conhecimento escolar, focalizando a relação entre os enunciados presentes em livros didáticos de Geografia, identificando o que ela caracterizou como regularidades do discurso desse conhecimento escolar. Também nesse movimento, Fonseca (2014) focalizou a história da disciplina acadêmica Didática Geral na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi) da Universidade do Brasil, compreendendo-a como uma prática discursiva que tem se tornado central na formação de professores no Brasil.

Em produção mais recente, ao investigar os discursos que constituem o conhecimento disciplinarizado em Matemática na formação de pedagogos(as), Sousa (2016) argumenta, também no diálogo com Michel Foucault, que tal prática discursiva é regulada não apenas por enunciados advindos da própria Matemática, como por aqueles mais relacionados com as finalidades do conhecimento disciplinarizado da área, com a inovação curricular e com a relação teoria e prática. Finalmente, interessada em compreender a construção discursiva do Corpo Humano na formação de professores em História Natural e em Ciências Biológicas na UFRJ, Etter (2016) empreendeu uma investigação que privilegiou a análise das mudanças que os enunciados sobre o(s) Corpo(s) Humano(s) vieram sofrendo nas reformas curriculares nas décadas de 1960 e 1970, focalizando os sentidos possíveis de circularem e seus impactos na regulação dos sujeitos. Todas essas produções, sem abrir mão do que vem formando e informando os interesses do nosso grupo, investem centralmente na construção de uma

abordagem discursiva para os estudos em História do Currículo e das Disciplinas, por meio de um intenso diálogo com os trabalhos de Michel Foucault (2003 e 2012) e de seus interlocutores (FISCHER, 2001, 2012; POPKEWITZ, 1997, 2001, 2011), constituindo-se uma porta de entrada para uma série de novas questões e debates (FERREIRA, 2014a).

Ainda no que concerne às Teorizações Sociais do Discurso, destaco outras duas produções (ROCHA, 2013; SOARES, 2014) que, embora não tenham sido desenvolvidas no *Grupo de Estudos em História do Currículo*, tratam-se de investigações conduzidas no âmbito do NEC/UFRJ. Faço esse destaque por duas razões: primeiro, porque ambas focalizam aspectos relativos ao Enem; segundo, porque também assumiram a ‘virada linguística’, ou melhor, demonstram em suas análises a centralidade do discurso, ainda que em outros quadros teóricos. Rocha (2013), interessada em investigar os sentidos de Geografia, alçou o Enem à condição de objeto, investigando como o instrumento opera em uma lógica ambivalente, de disciplina e de competência, para produzir e significar o aprendizado espacial. Desde uma problematização ancorada nas Políticas de Currículo, a autora argumentou, a partir de análises que tomam por base as teorizações de Ernesto Laclau (2009) e de seus interlocutores (MARCHART, 2008, 2009; HOWARTH, 2000), que o exame é uma política de escala que ambiciona se tornar demanda popular ao veicular certos saberes em todo o território nacional (ROCHA, 2013). Soares (2014), por sua vez, buscou articular, também via uma abordagem discursiva pós-fundacional, no diálogo com Ernesto Laclau (1996, 2001, 2009) e seus interlocutores (MOUFFE, 2002, 2005; MARCHART, 2009), questões sobre o conhecimento escolar e a qualidade da educação, problematizando como os processos de significação do que é nomeado como conhecimento escolar tem estado circunscrito ao terreno das políticas de avaliação, uma vez que seus fluxos de sentido são tomados como organizadores e indicadores da qualidade da educação.

A leitura de todos esses trabalhos (FERREIRA, 2013 e 2015; MATOS, 2013; ROCHA, 2013; VILELA, 2013; FONSECA, 2014; SOARES, 2014; ETTER, 2016; SOUSA, 2016) têm me possibilitando refletir acerca da produção das políticas educacionais como uma atividade eminentemente discursiva. Assim, apresento-me interessado em me inscrever em uma pauta de pesquisa distinta daquela que tem marcado grande parte da produção acadêmica que se dedica a refletir e discutir aspectos relativos à avaliação, como destacado nos trabalhos de Nogueira (1995) e Santos e Terreri (2014). O investimento nas Teorizações Sociais do Discurso é feito acreditando que esse diálogo permite a formulação de questionamentos acerca de como se produzem os regimes de verdade e são fixados determinados sentidos sobre como *deve* ser a escola, o que se *espera* ao final de cada etapa de ensino, bem como o que

seria a *boa* educação (ou a educação de qualidade). Da mesma forma, como é possível pensar a *mudança* que se quer para o ensino médio e que efeitos tais mudanças podem ter. Considerando que a atividade de produção de tais políticas é povoada por inúmeras relações de poder, percebo os efeitos de normalização e subjetivação desses discursos ao circularem nos diferentes contextos educativos. Entendo, também, que olhar para esses discursos e buscar pôr em relevo tais efeitos de normalização e subjetivação, longe de ser uma atividade neutra, é igualmente entrar nas lutas pela significação. Afinal, como nos esclarece Foucault (2003, p. 10), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar”.

1.2.1. Por uma abordagem discursiva das políticas de avaliação e de currículo

Investigar os sentidos de mudança tomando como referência o Enem se justifica por entendermos que, em meio à ‘crise’ de identidade do ensino médio (OLIVEIRA, 2010; MOEHLECKE, 2012) – que projeta para essa etapa da educação a missão de atender a diferentes demandas –, o exame assumiu, contemporaneamente, uma posição importante nas disputas em torno da significação do mesmo. Tal movimento é feito no âmbito de discussões mais amplas acerca do ciclo contínuo produtor de políticas, conforme proposto por Ball & Bowe (1992).

Como já anunciado, esse trabalho se insere em um movimento no qual o *Grupo de Estudos em História do Currículo* se encontra, produzindo um deslocamento para o que temos considerado uma perspectiva *sociocultural* que privilegia a cultura na leitura dos fenômenos do mundo contemporâneo (FERREIRA, 2013). Nesse movimento, vimos percebendo as noções de estabilidade e mudança curricular promovidas pelo Enem como efeitos de *regras discursivas* que têm regulado o ensino médio. É nesse sentido que temos defendido o entendimento das políticas de currículo como discurso, buscando elucidar como elas engendram processos que produzem *regimes de verdade* sobre a mudança que se pretende (SANTOS & FERREIRA, 2014a, 2014b, 2015).

Ao lado de Jaehn & Ferreira (2012, p. 269), assumimos que essa aproximação das noções de estabilidade e mudança, propostas por Goodson (1997) em uma matriz crítica, com noções foucaultianas presentes em Popkewitz (1994, 1997 e 2013), “ampliam o leque de possibilidades da análise histórica do currículo, ajudando-nos a perceber a escolarização de um modo mais complexo e fluido nas diversas situações de pesquisa”. Afinal, ambos estão

interessados nas relações entre conhecimento e poder, ainda que em perspectivas teóricas distintas (JAEHN & FERREIRA, 2012).

Em Goodson (1997 e 2008), por exemplo, os estudos que focalizam as mudanças curriculares devem se preocupar em investigar, de forma articulada, aspectos relativos à constituição das próprias disciplinas com aspectos externos a elas. Para o autor, a estabilidade resulta de uma ausência de sintonia entre as transformações planejadas em um nível e os interesses produzidos em outros. Nesse sentido, ainda que estabilidade e mudança sejam conceitos relacionados, o que ocorre, frequentemente, é a estabilidade curricular, em um processo no qual as inovações, sem o apoio de grupos externos mais amplos, não produzem novos padrões que venham a se tornar, ao longo do tempo, tradições curriculares (GOODSON, 1997). Para esse autor, portanto, “a mudança fundamental exige a ‘invenção de (novas) tradições’” (GOODSON, 1997, p. 31).

Popkewitz (1997, p. 12), por sua vez, investigando a “reforma no campo social da escolarização”, destaca que, embora reforma e mudança sejam termos comumente significados de modo semelhante, para fins de análise, o primeiro pode estar mais fortemente relacionado à dimensão política e o segundo ao caráter científico das transformações sociais. Nesse contexto, para o autor:

O estudo da mudança social representa um esforço para entender como a tradição e as transformações interagem através dos processos de produção e reprodução social. Refere-se ao confronto entre ruptura com o passado e com o que parece estável e ‘natural’ em nossa vida social. Além disso, (...) o confronto entre as interrupções e a continuidade da mudança social implica uma atenção sistemática às relações de conhecimento e poder que estruturam nossas percepções e organizam nossas práticas sociais (POPKEWITZ, 1997, p. 11-12).

Operando com uma noção de poder disciplinar que se configura de forma distinta do poder pastoral e do poder de soberania (VEIGA-NETO, 2003), Popkewitz (1994, p. 185) defende “uma história do currículo que privilegie o conhecimento como um problema de regulação social”. Nesse movimento, o autor se alinha à Michel Foucault, uma vez que o que passa a interessar a ele “é o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos” (VEIGA-NETO, 2003, p. 66). Como terei a oportunidade de discutir de forma mais aprofundada nos próximos capítulos, não é exatamente o poder o elemento central dessas análises, mas a forma como ele age na produção de sujeitos, no nosso caso, para uma etapa específica da educação básica. Tal perspectiva, ao transformar o modo como compreende as relações entre conhecimento e poder:

Desloca o sujeito do centro – como categoria de ator e agência, elemento ativo da ação humana e, portanto, o sujeito constituidor do mundo – para se concentrar na linguagem e suas formas normalizadoras de constituição da realidade, dentro e fora da escola, pelo Estado, pelas políticas, mas também pelo próprio discurso pedagógico. Conseqüentemente, o tratamento dispensado aos dados também é modificado. Não se trata de ignorar documentos, observações, dados estatísticos ou entrevistas como fontes de pesquisa, mas de focar nos padrões discursivos que são produzidos historicamente e que atribuem significados à escolarização. Esta postura metodológica não ignora nem a ação humana ou o sujeito, nem deixa de reconhecer a realidade como uma construção social e histórica. Analisa, contudo, como as realidades são significadas e constituídas por meio da linguagem, analisando como a formação do *self*, através do uso de tecnologias sociais, produz a regulação social em um processo de autodisciplina e não mais a partir de um poder soberano (JAEHN & FERREIRA, 2012, p. 262).

Como sinalizamos anteriormente, se a mudança pode ser compreendida em sua dimensão científica e, especificamente, a partir dessas relações entre conhecimento e poder que resultam em práticas específicas de regulação social, a reforma, por sua vez, como dimensão política da transformação social, nos permite perceber as políticas de avaliação e de currículo como discurso. Afinal:

Mais do que um processo formal para a descrição dos fatos, o atual discurso de reforma deve ser considerado como um elemento integral dos fatos e acordos estruturados da escolarização. Como primeira instituição a estabelecer a direção, a finalidade e a vontade da sociedade, a escola associa a organização política, a cultura, a economia e o estado moderno aos padrões cognitivos do indivíduo. A reforma educacional não transmite meramente informações em novas práticas. Definida como parte das relações sociais de escolarização, a reforma pode ser considerada como ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições (POPKEWITZ, 1997, p. 21).

A reforma como discurso não deve ser compreendida, então, como portadora de informações sobre as práticas que induzirão à transformação social que se quer, mas como discurso que se articula com outros para produzir a significação em torno do que seria a mudança. Nesse sentido, consideramos fértil pensar nos múltiplos contextos em que tais discursos são produzidos e circulam, gerando significados hibridizados para as políticas de avaliação e de currículo. Para isso, dialogamos com Ball & Bowe (1992) quando tratam de um ciclo contínuo de produção de políticas no qual os diferentes contextos estariam articulados entre si. Para os autores, há pelo menos três contextos de produção e circulação das políticas²⁶. Um deles seria o contexto de influência, onde atuariam as agências

²⁶ Para além dos três contextos aqui mencionados, Ball (1994 *apud* MAINARDES, 2006) propõe em trabalho posterior outros dois que se articulariam com esses na abordagem do ciclo de políticas – o contexto dos

multilaterais, os governos nacionais e de outros países com os quais se têm relações ou que servem como referência, os partidos políticos e os poderes legislativos. Embora o ciclo de políticas rompa com uma ideia vertical e hierarquizada de poder, os autores consideram que o contexto de influência é o locus privilegiado para o início da formulação dos discursos das políticas.

No contexto de produção dos textos, por sua vez, figuraria o poder central propriamente dito; este contexto guardaria fortes relações com o contexto de influência. Como sugere seu nome, é nesse contexto que os textos das políticas são produzidos e articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Finalmente, no contexto da prática figurariam as instituições para as quais as políticas são endereçadas. Contudo, como sinalizam Ball & Bowe (1992), o contexto da prática não recebe as políticas e as implementam tal qual foram pensadas, uma vez que as mesmas estão sujeitas a uma série de interpretações e recriações nesse contexto. Tal movimento não seria privilégio do contexto da prática, mas, por estarem em constante fluxo, os discursos, ao passarem de um contexto ao outro, levam consigo significados que estão sujeitos a uma série de reinterpretações, contestações, apagamentos ou valorização de determinados aspectos em detrimento de outros. Este movimento ocorre em múltiplas direções e, da mesma forma que as orientações oficiais são reinterpretadas, estas reinterpretações informam a formulação de outras definições curriculares. Este fato nos permite perceber, como propõe Ball (2001), o fazer curricular como um processo que envolve uma circularidade na qual as orientações oficiais alimentam a prática e esta, em seu fazer cotidiano, acaba por reorientar a formulação de novas orientações oficiais. Como já indiquei, Ball e seus colaboradores continuam problematizando a ideia de implementação das políticas lançando mão de um conjunto de teorizações, categorias e conceitos que os ajudam a perceber a multiplicidade envolvida no ‘colocar em cena’ das políticas (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2012). Isso não quer dizer, entretanto, que os textos sejam sempre e completamente abertos a todo e qualquer deslizamento/reinterpretação, mas potencializa a visibilização da agência por meio de processos de resistência ou mesmo de subversão. Como também já indiquei anteriormente, percebo hoje essa aproximação das produções de Stephen Ball como o início de uma inclinação às teorizações sociais do discurso, que veio se potencializando à medida que fomos nos aproximando dos trabalhos

resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O contexto dos resultados ou dos efeitos consideraria os impactos de uma determinada política e sua articulação com as desigualdades existentes. O contexto da estratégia política, por sua vez, envolveria a “identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006).

desenvolvidos por Michel Foucault. É sobre como tais trabalhos me impactaram durante o desenvolvimento dessa investigação e sobre a potência que eles têm para a análise do objeto em questão que eu passo a falar na próxima seção.

1.2.2. Enem: entre sentidos de reforma e mudança

Pensar o Enem em uma dupla inscrição – de reforma e de mudança – permite entendê-lo como uma *prática discursiva* que constitui os propósitos intencionados para a mudança, mas também os enunciados de/para outras formações discursivas. Afinal, a noção de *prática discursiva* assume que todo dito é dito na observância de determinadas regras. Para Foucault (2012, p. 144), a *prática discursiva* trata desse “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”. Assumir tal perspectiva implica perceber os *enunciados* como as unidades de análise que constituem um determinado discurso, possuindo uma função enunciativa que põe em jogo unidades diversas.

E essa função, em vez de dar um ‘sentido’ a essas unidades, coloca-as em relação com um campo de objetos; em vez de lhes conferir um sujeito, abre-lhes um conjunto de posições subjetivas possíveis; em vez de lhes fixar limites, coloca-as em um domínio de coordenação e de coexistência; em vez de lhes determinar a identidade, aloja-as em um espaço em que são consideradas, utilizadas e repetidas (FOUCAULT, 2012, p. 129).

Nesse sentido, o *enunciado* não se constitui em uma unidade atômica, mas é a própria modalidade de existência de um conjunto de signos:

Modalidade que lhe permite ser algo diferente de uma série de traços, algo diferente de uma sucessão de marcas em uma substância, algo diferente de um objeto qualquer fabricado por um ser humano; modalidade que lhe permite estar em relação com um domínio de objetos, prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível, estar situado entre outras *performances* verbais, estar dotado, enfim, de uma materialidade repetível. (FOUCAULT, 2012, p. 130-131, *grifo do autor*).

Tais *enunciados* formam o que podemos denominar de *discurso*, ou seja, o encadeamento de um conjunto de signos. E, para Foucault, sempre que conseguirmos demonstrar a lei que gera tais discursos, estaremos nos referindo à *formação discursiva*. Finalmente, podemos, sempre que observarmos tal encadeamento, fixar para o termo discurso a noção de que ele se constitui em “um conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2012, p. 131). É assim que podemos nos referir – como

Foucault fez para os discursos clínico, econômico, psiquiátrico e da história natural – ao discurso pedagógico, da avaliação ou do Enem. Dessa forma, torna-se importante, no desafio de compreender o Enem como uma prática discursiva, “definir esses *objetos* sem referência ao *fundo das coisas*, mas relacionando-os ao conjunto de regras que permitem formá-los como objetos de um discurso que constituem, assim, suas condições de aparecimento histórico” (FOUCAULT, 2012, p. 58, *grifo do autor*). Estamos, nesse sentido, interessados nas *regularidades discursivas* que agregam *enunciados* dispersos em uma certa *formação discursiva*. Assim, me proponho a olhar para as regras que constroem as *práticas discursivas*, tentando compreender como elas criam as coisas do mundo, no caso, esse conjunto de *enunciados* que configura o que entendemos por Enem.

É nesse sentido que, ao longo dessa investigação, me dediquei a produzir reflexões que abordam a pretensão do Enem de induzir a reestruturação dos currículos, com vistas a problematizar como essa finalidade lida com tradições historicamente presentes ao longo da escolarização básica no Brasil, como, por exemplo, as disciplinas escolares (SANTOS & FERREIRA, 2014a, 2014b, 2015; TERRERI, SANTOS & FERREIRA, 2014). Assim, percebo os objetivos dispostos na Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, como *enunciados* que emergem dentro de condições de possibilidade bastante particulares. Embora já possamos perceber, nesse primeiro momento, finalidades tais como a seleção para os cursos superiores, a vinculação entre o exame e os processos seletivos não dispunha, ainda, de dispositivos tão poderosos, como viria a ter mais tarde, por exemplo, com a utilização da nota relativa ao desempenho do Enem no Sistema de Seleção Simplificada (Sisu)²⁷. A ausência de um dispositivo com essa potência pode ter afetado, de alguma forma, a própria capacidade de indução da mudança curricular – um outro enunciado presente na Portaria em questão –, uma vez que a participação dos estudantes dependia do próprio interesse destes e da adesão das instituições de ensino superior, que em um primeiro momento ocorreu de forma voluntária e sem a oferta de qualquer incentivo.

Podemos, também, problematizar a relação entre diferentes enunciados que formam essa prática discursiva, que nomeamos por Enem, a partir da análise das matrizes de referência²⁸ que orientam a composição dos testes, por exemplo. Um rápido olhar para elas

²⁷ O Sisu foi criado em 2009 e é um “sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem).” Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas>. Acesso em: 04 jan. 2017.

²⁸ Refiro-me tanto à Matriz que regeu o modelo instituído em 1998 (Documento Básico do Exame Nacional do Ensino Médio [2002]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000115.pdf>. Acesso em 02 ago 2015), como a vigente a partir de 2009 (Matriz de Referência para o Enem 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310+enen.br>. Acesso em: 02 ago 2015).

nos permite entender as habilidades e competências lá presentes como *enunciados* que, apesar de dialogarem em maior ou menor grau com *formações discursivas* que tradicionalmente organizam o ensino – como as disciplinas escolares –, têm *condições de emergência* distintas daquelas nas quais irrompem os *enunciados* típicos de uma disciplina escolar. Nesse sentido, as habilidades e competências configuram-se simultaneamente como *enunciados* e como princípios reguladores de uma *prática discursiva* particular, à medida que dão certa ênfase às “ações e operações, fundamentais para o domínio dos conceitos e experimentos científicos ou artísticos” (MACEDO, 2007, p. 79). O documento ‘Eixos Cognitivos do Enem’ recomenda, por exemplo, que se dê ‘valor’ a estes termos – os verbos relativos às ações e operações – tanto na atividade de proposição como de realização da prova, uma vez que eles seriam dotados de uma multiplicidade de significados e imersos em uma tessitura de relações que forma uma sistema de significações próprio (MACEDO, 2007). Isso reforça a compreensão de que tais enunciados obedecem a uma *regra discursiva* que relaciona distintos planos de especificação, como as ações e operações e os conteúdos específicos das disciplinas escolares. Embora esse diálogo com as disciplinas escolares possa ser notado, ele é realizado, na matriz elaborada em 1998²⁹, de forma interdisciplinar; ou seja, nesse documento curricular, a correlação entre a redação de uma habilidade e um determinado conteúdo específico de uma disciplina escolar não é tão estreita como viria a se configurar posteriormente, abrindo a possibilidade para que temáticas variadas e de campos disciplinares distintos fossem abordados de forma integrada.

Ainda que possamos perceber o Enem, neste momento inicial, como um exame potencialmente de alta consequência (BROOKE & CUNHA, 2011) para o estudantes, é com o decorrer dos anos que veríamos um incremento do seu impacto. Afinal, foi a partir de 2004 que o Enem passou a ser utilizado como instrumento de seleção dos jovens que desejassem concorrer às bolsas oferecidas pelo Programa Universidade para Todos (Prouni). Tal obrigatoriedade resultou em um aumento progressivo no número de inscritos para a realização do exame, que passou de 1.552.316 estudantes, em 2004, para 3.004.491, em 2005 (INEP, 2006). Esse aumento, como é de se esperar, fez com que o Enem, que até então não ocupava um papel tão central no cenário educacional brasileiro, fosse ganhando paulatinamente mais destaque. Mas seria apenas em 2009, como já anunciei, que ocorreria a grande mudança no exame, implementada pela Portaria Inep nº. 109, de 19 de maio de 2009, que alteraria significativamente o seu escopo, estrutura, abrangência e impacto.

²⁹ Documento Básico do Exame Nacional do Ensino Médio (2002). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000115.pdf>. Acesso em 02 ago 2015.

Como Foucault (2012, p. 111) nos aponta, “o referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade”. Entendo, assim, que os novos objetivos propostos pela Portaria Inep nº. 109, de 19 de maio de 2009, devem ser analisados a partir das relações que eles estabelecem entre si e com os espaços de diferenciação, fazendo aparecer as diferenças. Tais *enunciados* não emergiram isoladamente; ao contrário, irromperam em meio a uma série de *regras discursivas* que já regulavam o que era possível se dizer sobre o Enem, tanto em documentos que o instituíram em um outro momento histórico como naqueles que vieram significando-o, seja nas instâncias oficiais de produção das políticas, seja na produção acadêmica sobre a temática (como já anunciado, voltarei a falar sobre tais temáticas nos Capítulos II e III). Nesse sentido, ao mesmo tempo que tentam dizer o que ainda era o *não-dito* dentro daquela prática discursiva, esses enunciados estão recorrentemente estabelecendo relações com os *já ditos*. Articular a significação do Enem dessa forma é assumir, portanto, que não “se pode dizer uma frase, não se pode fazer com que ela chegue a uma existência de enunciado sem que seja utilizado um espaço colateral; um enunciado tem sempre as margens povoadas de outros enunciados” (FOUCAULT, 2012, p. 118).

Esses *enunciados*, que ressignificam aqueles objetivos iniciais, agregam outros tantos objetivos, dando novas colorações à essa *prática discursiva* que é o Enem. Ainda que não tenham sido elaborados documentos que apresentem a fundamentação por ocasião da reformulação do ‘novo’ Enem, tal como foi feito à época de sua implementação, com a publicação da ‘Fundamentação Teórico-Metodológica – Enem’ e dos ‘Eixos Cognitivos do Enem’, essas novas colorações podem ser notadas tanto nas matrizes de referência – reformulada em 2009, acompanhando as novas finalidades –, como nos documentos de aprovação da Andifes³⁰ e do Consed³¹, que endossam a mudança. O documento do Consed, por exemplo, recomenda que o ‘novo’ Enem dialogue com o ‘antigo’ e com o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (Encceja), que seja universalizado para os concluintes do ensino médio, além de que cumpra o papel de se tornar um instrumento de reestruturação dessa etapa da educação. Já o documento da Andifes destaca a organização da

³⁰ Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Nota de aprovação da Matriz de Referência - Representação da Andifes no Comitê de Governança. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/matriz_referencia_novoenem.pdf. Acesso em 23/06/2014

³¹ Conselho Nacional de Secretários de Educação. Nota de aprovação da Matriz de Referência - Representação do Consed no Comitê de Governança. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/nota_consed_novoenem.pdf. Acesso em 23/06/2014.

matriz por áreas do conhecimento, tal como se encontrava organizada a matriz do Enceja³², enfatizando ora a lista de objetos de conhecimento associada à matriz, ora a integração entre as diferentes disciplinas escolares, adequando-se à perspectiva interdisciplinar adotada por este documento.

A noção de área do conhecimento proposta nessa política, por sua vez, configura-se, simultaneamente, como um ato de criação – na medida em que não constitui uma cópia da organização que usualmente acontece na escola – e como uma colocação em cena de pressupostos de outras políticas curriculares, tais como as DCNs e os PCNs. Afinal, apesar de a proposta de organização em áreas do conhecimento vigorar desde o final da década de 1990, a forma como o Enem reatualiza essa configuração e a maneira como ela passa a impactar a organização curricular nas instituições escolares de ensino médio é algo *inovador*. Em diálogo com Popkewitz (2013), percebo que as áreas do conhecimento trazidas pelo Enem constituem-se como o resultado de ‘práticas alquímicas’ que configuram o que seria o senso comum dessa avaliação. Dessa forma, torna-se muito natural pensarmos o Enem e seus números a partir de tais áreas. Considero fértil, então, problematizar como a criação, no âmbito da avaliação, de uma noção, como a de área do conhecimento, opera no sentido de forjar uma série de regras e normas que buscam criar uma identidade para seus respectivos objetos do conhecimento. Assim, como propõe Popkewitz (2013, p. 97) em relação ao Pisa³³, a questão que se coloca seria saber se o Enem “mede de fato o conhecimento disciplinar formatado por meio de modelos pedagógicos que constituem as disciplinas escolares”, ou se o exame configura um *regime de verdades* sobre quem os estudantes deveriam ser (e o quê deveriam saber ao final da educação básica).

Em movimento semelhante, defendo ser produtivo pensar as áreas de conhecimento a partir da noção de tradução cultural proposta por Bhabha (2003), que resultaria do esforço de se produzir uma nova identidade ‘disciplinar’ híbrida, a partir das disciplinas escolares, respondendo a uma série de demandas políticas colocadas por outros documentos. Como um caso ilustrativo, temos o exemplo da área de Ciências da Natureza, para a qual temos a seguinte recomendação oficial:

Os conhecimentos de Física, Química e Biologia, associados à matriz de referência de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, devem expressar integração crescente entre as três áreas, adequando-se à perspectiva interdisciplinar das competências e habilidades adotadas na matriz de

³² Matriz de Competências e Habilidades do Enceja. Disponível em: <http://enceja.inep.gov.br/matriz-de-competencias>. Acesso em: 02 ago 2015.

³³ Programme for International Student Assessment.

referência correspondente.³⁴

Nesse exemplo, percebo que diferentes *enunciados* estão em articulação para formar o discurso sobre uma área especificamente dedicada àqueles conhecimentos usualmente identificados com as disciplinas escolares Física, Química e Biologia, sendo então agrupadas na área de Ciências da Natureza. Noções de que as disciplinas constituem-se em dispositivos que fragmentam os conhecimentos ou de que a organização por áreas seria uma forma de superar tal fragmentação estão em jogo nessa articulação discursiva que vem informando a educação básica desde pelo menos a publicação dos PCN. Tal articulação, sem qualquer questionamento à organização do espaço-tempo escolar ou mesmo à forma como organizamos a formação de professores ou a produção dos livros didáticos em nosso país, é uma aposta de que a criação de uma área do conhecimento em uma avaliação de larga escala seria capaz de promover a integração, ainda que gradual, entre conhecimentos produzidos no âmbito dessas disciplinas escolares. Ou seja, esse “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2012, p. 129) – o das disciplinas escolares – permite a emergência de um *discurso* possível sobre essa área do conhecimento. É a relação entre determinados *enunciados*, como a percepção de que as disciplinas atuam de forma a fragmentar o conhecimento ou que a integração curricular é o que mais facilmente permitiria a superação desse problema, que vai compor essa *formação discursiva*, o que não quer dizer, contudo, que tais *enunciados* estejam necessariamente amalgamados uns aos outros. Ao contrário, Foucault (2003, p. 52-53) defende que “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem”. Assim, olhar para a constituição das áreas do conhecimento é, antes de tudo, questionar as condições de possibilidade que permitiram que as dispersões enunciativas de formações discursivas como a da Biologia, da Química e da Física fossem colocadas em relação. De outro modo, é questionar a *regularidade* que possibilita agregar, nessa dispersão enunciativa, especificamente, um conjunto de *enunciados*, criando uma unidade dentro de uma determinada *formação discursiva* (FOUCAULT, 2012). Afinal, como nos esclarece Foucault (2003), os *acontecimentos discursivos* não devem ser tratados como séries homogêneas; ao contrário, ao olhar para os enunciados, devemos ter em mente que:

Não se trata, bem entendido, nem da sucessão dos instantes do tempo, nem da pluralidade dos diversos sujeitos pensantes, trata-se de cesuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e

³⁴ Disponível na Nota Técnica elaborada pelo Comitê de Governança do Novo Enem sobre a Matriz de Referência do Enem 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/matriz_referencia_novoem.pdf. Acesso em 24 abril 2014.

de funções possíveis. Tal descontinuidade golpeia e invalida as menores unidades tradicionalmente reconhecidas ou as mais facilmente contestadas: o instante e o sujeito. E, por debaixo deles, independentemente deles, é preciso conceber entre essas séries descontínuas relações que não são da ordem da sucessão (ou da simultaneidade) em uma (ou várias) consciência; é preciso elaborar – fora das filosofias do sujeito e do tempo – uma teoria das sistematicidades descontínuas. Enfim, se é verdade que essas séries discursivas e descontínuas têm, cada uma, entre certos limites, sua regularidade, sem dúvida não é menos possível estabelecer entre os elementos que as constituem nexos de causalidade mecânica ou de necessidade ideal. É preciso aceitar introduzir a causalidade como categoria na produção dos acontecimentos. Aí também se faz sentir a ausência de uma teoria que permita pensar as relações do acaso e do pensamento (FOUCAULT, 2003, p. 58-59).

Entendo, então, que a análise aqui realizada permite produzir uma abordagem discursiva para investigar o ‘novo’ Enem como uma política de currículo que se pretende reformadora do ensino médio, significando-o para além de sua histórica ‘crise’ de identidade. Podemos, a partir dela, pensar a constituição das áreas de conhecimento como uma forma de regulação social, dando visibilidade ao modo como o poder se constitui em um elemento explicativo de como os saberes são produzidos e os sujeitos são formados. Permite-nos pensar, também, como as *intencionalidades* expressas nos documentos oficiais sobre o exame dialogam com as noções de estabilidade e de mudança curricular (GOODSON, 1997), na medida em que recorrem a dispositivos como as disciplinas escolares para ‘criar’ as áreas do conhecimento. Afinal, é importante considerar que a própria definição de mudança curricular – assim como a de reforma –, por mais contraditória que seja, envolve a pressuposição da definição de um conhecimento que deve constar no currículo, ou seja, opera em um *duplo*³⁵ em que a mudança – ou a reforma – é o desejo de se estabilizar alguma outra coisa.

Como já anunciado, é com o intuito de aprofundar a discussão sobre essa relação entre as disciplinas escolares e o objetivo de alcançar a almejada integração curricular, tão presente nas políticas curriculares desde a década de 1990 até os dias de hoje, por meio da criação de áreas do conhecimento. Se, no plano epistemológico, tal reconfiguração já é suficientemente impactante tanto no que diz respeito às políticas como às práticas pedagógicas, no plano

³⁵ Ao analisar o programa *Teacher for America*, Popkewitz (2001) emprega a noção de *duplo* para problematizar a construção dos binários que operaria em uma lógica que coloca dois termos em oposição pela separação. Para o autor, “a estrutura dos binários não parece constituída de separações, mas de um contínuo de valores em que um lado das distinções é privilegiado, à medida que o conjunto ‘cria’ o que é ‘bom’ e normal” (POPKEWITZ, 2001, p. 48). Emprego aqui a noção de duplo justamente para problematizar essas relações tão recorrentes entre estabilidade/mudança e tradicional/inovado. Concordando com Thomaz Popkewitz, percebo os pólos destes binários como posições de um contínuo que é discursivamente criado em que um deles se opõe ao outro, criando as diferenças que nos permitem identificar algo como símbolo da *mudança* ou da *inovação*, sendo, portanto, considerado como ‘positivo’ em relação àquilo que é *estável* ou *tradicional*.

ontológico, a indução da mudança curricular via a criação de novas formas de organização do conhecimento não é mais branda. Afinal, tais feixes discursivos, que passam a informar o ensino médio, tem nos seus cruzamentos a irrupção de sujeitos específicos que atuam e se formam nessa etapa da educação. É essa relação epistemo-ontológica que eu passo a abordar, ainda que de forma preliminar, na próxima seção.

1.3. Processos de subjetivação nas políticas de currículo e de avaliação

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado (HALL, 2005, p. 7).

É a partir da inclinação, anunciada anteriormente para pensar os processos de significação, que recorro agora a autores que discutem aspectos como identidade e cultura, já que tais discussões me ajudam a pensar os processos de subjetivação que decorrem das políticas de currículo e de avaliação. Nesse sentido, reforço minha opção pelos autores que se situam em uma agenda de pesquisa que investe no entendimento de que a realidade é discursivamente produzida. Aqui recorro, inicialmente, a Stuart Hall (1997, 2003, 2005), Gayatri Spivak (2010) e a Ernesto Laclau (2011), autores que provêm de diferentes áreas do conhecimento e que se dedicaram, entre outros, ao debate sobre o papel que a cultura teria na contemporaneidade. Penso, a partir desse debate, a ‘questão’ do sujeito. Realizo também um esforço de aproximação de tais autores com as teorizações elaboradas por Michel Foucault (1984, 1988, 2003, 2012, 2013), em articulações nem sempre ‘fáceis’, para construir um quadro teórico que me auxilie nessa discussão. Neste sentido, trilho um caminho em que recorro a esse conjunto de autores para compreender as políticas de currículo como espaços de negociação de sentidos, que levam à produção de determinados *tipos* de sujeitos. Trato, portanto, de problematizar o conceito de sujeito, tarefa que tem se mostrado tão cara às Ciências Sociais, e os processos de subjetivação, mais especificamente aqueles que subjazem às políticas educacionais, com atenção especial às políticas de avaliação. Proponho, finalmente, que olhares mais atentos para essa questão têm a fertilidade de contribuir tanto para as pesquisas que vêm sendo empreendidas no campo, como para os processos de produção das políticas de currículo.

Antes de seguirmos nessa reflexão, quero defender a pertinência de estudos mais

aprofundados sobre a noção de sujeito no campo educacional. O interesse no desenvolvimento desse conceito está relacionado às implicações que dele decorrem para compreender a formação das subjetividades e das identidades. A esse interesse vem se somar a crítica realizada por Habermas de que:

Tanto os herdeiros de Hegel (Escola de Frankfurt) como os herdeiros de Nietzsche (Heidegger, Derrida, Foucault) não conseguem evitar a aporia de, quando abordam o sujeito, terem de fazer justamente isso, uma abordagem, e portanto o tratam como objeto (ARAUJO, 2008, p. 182).

Assim, busco olhar para a aporia a que se chega quando tais autores se propõem a desenvolver o conceito de sujeito não como algo negativo, em que se está diante de uma dificuldade, como uma espécie de impasse que aprisiona a reflexão; diferentemente, percebo-a como uma condição de pensamento que é capaz de produzir outras reflexões sobre o tema.

1.3.1. O surgimento do sujeito moderno

A opção pelo diálogo com autores que têm discutido cultura vem da percepção do impacto que as discussões em torno do conceito de sujeito exercem sobre as áreas das Ciências Sociais, tanto no que diz respeito ao que se convencionou chamar de “morte do sujeito”, como no “novo e difundido interesse nas múltiplas identidades que estão emergindo e proliferando no mundo contemporâneo” (LACLAU, 2011, p. 47). Nesse contexto, como defende Ernesto Laclau:

Talvez a morte do Sujeito (com S maiúsculo) tenha sido a principal pré-condição para esse renovado interesse na questão da subjetividade. Talvez seja a própria impossibilidade de se remeterem as expressões concretas e finitas de uma subjetividade multifacética a um centro transcendente que permita concentrarmos nossa atenção sobre a multiplicidade em si” (idem).

Uma outra contribuição que tem orientado meus olhares tanto para a questão das identidades como para se pensar o conceito de sujeito a partir da pós-modernidade é a trazida nos trabalhos desenvolvidos por Stuart Hall (1997 e 2005). É na articulação das formulações de autores como os já citados que venho pensando as implicações que tais reflexões podem ter para o campo do Currículo. Entendo, portanto, que, se de alguma forma passamos a conceber um sujeito descentrado, que rompe com a ideia apresentada anteriormente, ou seja, *uno, centrado, da razão universal*, isso veio acompanhado de um crescente interesse que vários campos, incluindo o educacional, apresentaram sobre a questão das identidades.

O sujeito moderno foi conceitualizado de diferentes formas na modernidade e acabou

por criar uma “versão particular do ‘sujeito humano’” (HALL, 2005, p. 23). Stuart Hall (2005) busca delinear, então, os momentos pelos quais tal versão de sujeito foi sendo construída e que resultou em sua emergência pela primeira vez na idade moderna. Tal versão, dita *centrada*, teria como ponto de partida os discursos e as práticas que foram produzidos e constituíram as sociedades modernas. Com o decorrer do tempo, ela foi se aproximando de definições mais sociológicas ou mais interativas passando, mais recentemente, a uma ideia de sujeito *descentrado*, no que se convencionou chamar de modernidade tardia ou pós-modernidade (HALL, 2005). Assim, compreender que “o sujeito moderno emergiu num momento particular e tem uma história, segue-se que ele também pode mudar e, de fato, sob certas circunstâncias, podemos mesmo contemplar sua ‘morte’” (HALL, 2005, p. 24).

Com o objetivo de traçar uma história para tal noção, Stuart Hall (2005) localiza na Europa do século XVII, a partir de teóricos como René Descartes e John Locke, a emergência da noção de sujeito moderno que, se por um lado, era constituído por sua própria capacidade de raciocinar e pensar – colocando-o, assim, no centro do conhecimento –, por outro lado, era portador de uma identidade fixa e se constituía em uma continuidade do indivíduo ao qual estava ligado. Se, de alguma forma, nesses primeiros momentos, era possível

imaginar os grandes processos como estando centrados no indivíduo “sujeito da razão” (...) à medida em que as sociedades modernas se tornavam mais complexas, elas adquiriam uma forma mais coletiva e social. As teorias clássicas liberais de governo, baseadas nos direitos e consentimento individuais, foram obrigadas a dar conta das estruturas do estado-nação e das grandes massas que fazem uma democracia moderna. As leis clássicas da economia política, da propriedade, do contrato e troca tinham de atuar, depois da industrialização, entre as grandes formações de classe do capitalismo moderno. O empreendedor individual da *Riqueza das Nações* de Adam Smith ou mesmo d'*O Capital* de Marx foi transformado nos conglomerados empresariais da economia moderna. O cidadão individual tornou-se enredado nas maquinarias burocráticas e administrativas do estado moderno (HALL, 2005, p. 29-30).

Nesse movimento, o indivíduo passou a ser compreendido como localizado e, em certa medida, definido no interior de certas formações que estruturam as sociedades modernas. Embora já tenhamos esse conjunto de fatores que nos ajudam a compreender a emergência do sujeito moderno, Hall (2005) nos apresenta outros dois elementos que se somariam aos primeiros, com vistas a complexificar esse quadro geral: o primeiro refere-se ao desenvolvimento da teoria da evolução, sobretudo aquela que decorre dos estudos de Charles Darwin; o segundo diz respeito ao surgimento de *novas* Ciências Sociais, o que inclui a Economia, o Direito, a Psicologia, a Sociologia e mesmo a Antropologia.

Pode-se dizer, então, que a constituição do sujeito moderno envolveu uma relação

recíproca do sujeito como indivíduo que se insere em um todo maior e como esse todo o influenciou, constituindo-o. Tal perspectiva está fortemente identificada com o início do século XX e com os desenvolvimentos teóricos que se sucederam, sobretudo a partir da Sociologia que viria a se consolidar como uma disciplina nos moldes como a conhecemos atualmente. Mas, como aponta Hall (2005, p. 32), foi “exatamente no mesmo período [que] um quadro mais perturbado e perturbador do sujeito estava começando a emergir dos movimentos estéticos e intelectuais associado com o surgimento do Modernismo”. Nesse contexto, o indivíduo passa a aparecer em diversas obras literárias, por exemplo, como alguém “isolado, exilado ou alienado, colocado contra o pano-de-fundo da multidão ou da metrópole anônima e impessoal” (HALL, 2005, p. 32). Para o autor, essas ocorrências seriam um prenúncio do que veríamos acontecer “ao sujeito cartesiano e ao sujeito sociológico na modernidade tardia” (HALL, 2005, p. 32).

1.3.2. Uma morte sem funeral

Se na modernidade foi possível conceber um sujeito centrado, com identidade fixa e estável, na modernidade tardia, passamos a descentrá-lo e a conceber tais identidades de uma forma mais aberta, como fragmentadas, inacabadas e mesmo contraditórias. Ainda recorrendo a Hall (2005), pode-se dizer que tal descentramento é o resultado de, pelo menos, cinco grandes avanços na teoria social. Abordo-os, em seguida, sem hierarquizações em termos de importância e compromisso com a ordem em que o autor os apresenta em seu texto original.

O primeiro deles estaria ligado ao impacto que a teoria marxista teve para a reflexão sobre a questão do sujeito e da agência individual. Explico-me: as apropriações dos trabalhos de Marx por autores da década de 1960 vão enfatizar a dependência que os indivíduos têm das estruturas, fazendo com que eles só possam agir em função das condições históricas a que estão sujeitos (HALL, 2005). Assim, para autores como Louis Althusser, o pensamento de Marx “deslocou duas posições-chave da filosofia moderna: (i) a de que há uma essência universal de homem; (ii) a de que essa essência é o atributo de ‘cada indivíduo singular’, o qual é seu sujeito real” (HALL, 2005, p. 35). Uma formulação semelhante pode ser encontrada em Gayatri C. Spivak quando a autora, ao problematizar a noção de sujeito, buscando perceber como esse sujeito do Terceiro Mundo é representado no discurso ocidental, sugere que “uma descentralização ainda mais radical do sujeito é de fato implícita tanto em Marx como em Derrida” (SPIVAK, 2010, p. 24). Hall (2005) e Spivak (2010) entendem, portanto, que em Marx – e talvez essa seja uma das maiores contribuições de seu

pensamento à problematização da noção de sujeito – já era possível se pensar uma crítica à “noção de uma essência universal de Homem, alojada em cada sujeito individual” (HALL, 2005, p. 36). Para Spivak, por exemplo, a contribuição de Marx residiria justamente no fato de que ele não estaria:

Trabalhando para criar um sujeito indivisível, no qual o desejo e o interesse coincidem. A consciência de classe não opera com esse objetivo. Tanto na área econômica (capitalismo) como na política (agente histórico-mundial), Marx é compelido a construir modelos de um sujeito dividido e deslocado cujas partes não são contínuas entre si (SPIVAK, 2010, p. 43).

Um segundo processo viria com o desenvolvimento da Psicologia, tendo Freud um papel fundamental com suas formulações sobre o inconsciente. Afinal, Freud defendia que as identidades seriam definidas com base em processos simbólicos do inconsciente que funcionariam em uma lógica distinta daquela envolvida na razão proposta por Descartes (HALL, 2005). Para Hall (2005, p. 37):

A leitura que pensadores psicanalíticos, como Jacques Lacan, fazem de Freud é que a imagem do eu como inteiro e unificado é algo que a criança aprende apenas gradualmente, parcialmente, e com grande dificuldade. Ela não se desenvolve naturalmente a partir do interior do núcleo do ser da criança, mas é formada em relação com os outros; especialmente nas complexas negociações psíquicas inconscientes, na primeira infância, entre a criança e as poderosas fantasias que ela tem de suas figuras paternas e maternas.

Para Lacan, essa relação que constitui o próprio eu a partir do olhar do outro é um marco para a forma como se dá a relação da criança com os sistemas simbólicos com os quais irá se deparar e que irão concorrer para a formação de sua identidade.

O terceiro ponto a ser destacado relaciona-se ao domínio da linguagem, sobretudo às primeiras produções que foram desenvolvidas em uma matriz estruturalista. Os trabalhos de Saussure, ainda no início do século XX, argumentavam no sentido de que a nossa atuação nesse mundo só é possível a partir e por meio da linguagem; não haveria, assim, uma produção autoral das coisas que falamos ou das significações que lhes imprimimos sem que nos posicionemos no interior da língua para fazê-lo. Nessa perspectiva, a língua é compreendida, então, como um sistema social que preexiste a nós mesmos e dentro do qual nos posicionamos (HALL, 2005).

No pensamento de Hall (2005), a linguagem assumiria um papel não só na socialização dos indivíduos de uma determinada sociedade, mas, sobretudo, nas práticas de representação do que vem a ser essa sociedade, ou seja, ocuparia uma “posição privilegiada na construção e na circulação do *significado*” (HALL, 1997, p. 9, *grifo do autor*). Essa

concepção envolveria:

Uma inversão da relação que tradicionalmente tem se pensado que exista entre as palavras que usamos para descrever as coisas e as próprias coisas. A suposição usual do senso comum é a de que os objetos existem “objetivamente”, como tal, “no mundo” e, assim, seriam anteriores às descrições que deles fazemos. Em outras palavras, parece normal presumirmos que as “moléculas” e os “genes” precedam e sejam independentes dos seus modelos científicos; ou que a “sociedade” exista independentemente das descrições sociológicas que dela se fazem. O que estes exemplos salientam é o modo como a linguagem é presumivelmente subordinada e está a serviço do mundo do “fato”. Entretanto, nos últimos anos, a relação entre a linguagem e os objetos descritos por ela tem sido radicalmente revista. A linguagem passou a ter um papel mais importante. Teóricos de diversos campos — filosofia, literatura, feminismo, antropologia cultural, sociologia — têm declarado que a linguagem constitui os fatos e não apenas os relata (DU GAY, 1994 *apud* HALL, 1997).

A assunção do papel constitutivo da linguagem nos leva a questionar qualquer essência, qualquer preexistência de significado anterior ao próprio processo de significação, que é realizado “nas relações de similaridade e diferença que as palavras têm com outras palavras no interior do código da língua” (HALL, 2005, p. 40). É nesse sentido que o autor argumenta em defesa da analogia entre língua e identidade, entendendo que um indivíduo só sabe *quem se é* na relação com os outros indivíduos *que ele não pode ser*. Assim, nossas identidades e subjetividades seriam reguladas na e pela linguagem, por meio de processos discursivos. Podemos afirmar que a significação ou a identificação, justamente por se tratarem de processos construídos em meio a esses jogos discursivos, são provisórias e contingenciais, podendo significar de outro(s) modo(s) dependendo das lutas discursivas que se travam.

Um quarto ponto, segundo Hall (2005), é o impacto que tem o feminismo tanto como crítica teórica quanto como movimento social. O autor contextualiza o surgimento do feminismo na década de 1960 acompanhado por uma série de outras “bandeiras” como, por exemplo, as lutas raciais, do movimento *gay* e de pacifistas, entre outros. O que há de comum entre esses movimentos é o fato de evocarem uma determinada identidade social de seus sustentadores, o que viria a dar origem ao que se conhece como política de identidade, ou seja, uma identidade para cada movimento (HALL, 2005). A importância de se trazer aqui as contribuições que o feminismo trouxe à discussão sobre o sujeito está no reconhecimento de que esse movimento acabou por colocar em xeque alguns pressupostos da modernidade, como o fato de homens e mulheres se identificarem como “humanidade”. Ou seja, ao inserir a discussão sobre a diferença sexual, o feminismo possibilitou o questionamento de os dois gêneros serem alocados dentro de uma mesma identidade. Assim, em acordo com o que

Spivak (2010) defende, uma das maiores contribuições do feminismo – assim como dos outros movimentos anteriormente citados – está no fato de este desafiar os discursos hegemônicos. Outra questão importante que começa a ser colocada pelos estudos feministas está em insistir que o sujeito é irremediavelmente heterogêneo (SPIVAK, 2010), o que certamente reforça a perspectiva do descentramento.

O último avanço em direção ao descentramento do sujeito pontuado por Hall (2005) estaria relacionado à problematização de tal noção empreendida por Michel Foucault. O filósofo francês, ao longo de sua obra, realiza uma série de análises que parte de uma postura arqueológica, como abordei anteriormente, privilegiando a análise das práticas discursivas, e caminha para a produção de estudos genealógicos que focalizam, mais centralmente, a questão do poder. Me alongarei um pouco mais neste último ponto, pois consigo vislumbrar nele aspectos que me parecem importantes para a discussão que farei mais adiante.

Permitam-me recuperar brevemente alguns aspectos sobre a noção de discurso em Foucault (2003 e 2012). Como já explicitado, percebo os enunciados como as unidades de análise que constituem um determinado discurso, possuindo uma função enunciativa que põe em jogo unidades diversas, colocando-as em relação com um campo de objetos (FOUCAULT, 2012). Os enunciados se articulam para formar o discurso ou uma formação discursiva. É a relação entre determinados enunciados que vai compor uma certa formação discursiva que, ainda que possua enunciados descontínuos, pode ser tratada como um conjunto de práticas que se cruzam ou se repelem (FOUCAULT, 2003, p. 52-53).

Mas o que seria capaz, então, de agregar tal dispersão enunciativa? Se, para o autor, toda formação discursiva é dotada de um certo número de enunciados, que contam com um sistema de dispersão e uma dada regularidade, essa regularidade seria o dispositivo capaz de agregar, em uma dada dispersão, um conjunto de enunciados, criando uma unidade dentro de uma determinada formação discursiva (FOUCAULT, 2012). Assim, como ele nos esclarece, os acontecimentos discursivos não devem ser tratados como séries homogêneas. E é aqui que eu retomo a ‘questão’ do sujeito. Novamente, Foucault (2012) se mostra em um estado de ruptura com o que se convencionou chamar de Filosofia do Sujeito, aquela mesma que concebe um sujeito *essencializado, transcendental, da consciência e da razão universal*. Ao romper com essa noção, o autor promove o descentramento do sujeito e abre a possibilidade de se pensar outras subjetividades ou *posições de sujeito*. Nesse sentido, Rosa Fischer (2012, p. 82) nos esclarece que:

Ao analisar um discurso – mesmo que o documento considerado seja a reprodução de um simples ato de fala individual –, não estamos diante da

manifestação de um sujeito, mas nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem.

Caberia, contudo, nesse quadro teórico, uma indagação sobre em que medida, ainda que consideremos as posições de sujeito, teríamos espaço para pensar as singularidades dos sujeitos. Posto de outra forma, reconheço a potencialidade que a categoria *posição de sujeito* traz e também compactuo com as críticas e elaborações realizadas tanto por Foucault (1984, 1988, 2003, 2012 e 2013) quanto por autores já mencionados (HALL, 1997, 2003 e 2005; LACLAU 2011; SPIVAK, 2010) ao conceito de sujeito moderno. No entanto, sinto que preciso reconhecer uma certa inquietude ao me deparar com tais produções. Uma das questões que desencadeia tal desconforto está em pensar que, ao substituímos o sujeito centrado da modernidade pelas posições de sujeito, podemos incorrer no risco de promovermos um novo *centramento*, diferente daquele, obviamente. Afinal, agora com vários centros, estaríamos trabalhando com a possibilidade de pensar um sujeito *multicentrado*, que ora ocupa uma posição, ora ocupa outra.

A outra questão está relacionada a como se pensar a subjetivação e a produção dos sujeitos a partir dessas posições considerando, também, as histórias dos indivíduos que as ocupam. Esse é um olhar que, distintamente de nos fazer voltar a uma perspectiva que focalizava a ação dos sujeitos, propõe pensar em que medida a trajetória dos indivíduos e a ocupação de variadas posições de sujeito acabam por constituí-lo como um sujeito singular. Como já anunciei, é pensar que, no atravessamento dos diferentes discursos – ou dito de outro modo, é na superposição das diferentes *posições de sujeito* – emergem sujeitos singulares, que são regulados pelos discursos que os constituem, mas que também deslizam, resistem e subvertem esses discursos de diferentes maneiras. Nesse movimento, podemos compreender que, ainda que ocupemos as mesmas *posições de sujeito* para falar sobre um certo objeto, nunca o faremos da mesma forma. Assim, talvez nos interesse mais pensar nos *processos ou modos de subjetivação* que nos constituem, do que conceber que, por estarmos em determinadas *posições de sujeito*, agiríamos de uma ou de outra forma. Afinal, como Foucault (1984 e 1988) faz com a sexualidade, minha ideia ao retomar o conceito de sujeito, problematizando-o para o campo educacional, não é a de analisar como a representação do sujeito evoluiu nos documentos das políticas ao longo do tempo. Diferentemente, é antes a de “tomar distanciamento em relação a ela[e], contornar sua evidência familiar, analisar o contexto teórico e prático ao qual ela[e] é associada[o]” (FOUCAULT, 1984, p. 9).

Ao pensar a questão do poder, que Foucault (2013) vai denominar de “poder disciplinar”, o autor nos dá pistas de como compreender de que forma este se relaciona com a regulação e a vigilância tanto sobre as populações como sobre os indivíduos e seus corpos (HALL, 2005). Ainda que eu perceba que alguns pontos da teorização de Michel Foucault possam ser, e até mesmo já tenham sido, mais aprofundados e desdobrados para pensarmos os efeitos de poder sobre os sujeitos, me arrisco nesse *perigo* que é me aproximar de tais concepções, entendendo que, afinal,

Não é necessário aceitar cada detalhe da descrição que Foucault faz do caráter abrangente dos “regimes disciplinares” do moderno poder administrativo para compreender o paradoxo que, quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual (HALL, 2005, p. 43).

Tendo feito essa abordagem sobre a noção de sujeito e problematizado o que poderia ficar em seu lugar nesse movimento de descentramento (ou de morte), na próxima seção busco problematizar essa discussão no âmbito do debate educacional, apontando o que me parecem potencialidades para estudos que se dedicam a analisar, especificamente, a produção das políticas de currículo e como elas (as políticas) vêm operando.

1.3.3. A morte do sujeito sob suspeita

Uma série de trabalhos recentes no campo educacional tem se dedicado a pensar e a problematizar a questão do sujeito na educação, sobretudo no que tange aos processos de subjetivação que decorrem das políticas educacionais (ver, por exemplo, Biesta [2012] e Macedo, [2013]). A questão da subjetivação está relacionada à ideia de que, independente da ordem social em que estamos inseridos e dos processos a que somos sujeitados, estamos continuamente sendo produzidos como sujeitos singulares. Tais subjetividades, ainda que singulares, seriam reguladas discursivamente, ou seja, estariam sujeitas aos dispositivos de certas formações discursivas que objetivam determinados sentidos. Para Biesta (2012, p. 819), por exemplo, importa pensar a subjetivação, uma vez que há “formas de ser em que o indivíduo não é simplesmente um espécime de uma ordem mais abrangente”. A questão central que se coloca, portanto, é em que medida as regulações pretendidas pelas políticas educacionais atuam sobre a produção das subjetividades. Quero, assim, me somar aos que empreendem o esforço de aproximar as discussões sobre a noção de sujeito, posições de sujeito, subjetividade e modos de subjetivação dos debates sobre política educacional.

Compreendo, deste modo, que essa é uma agenda de pesquisa produtiva e fértil para os que têm interesse pelos desdobramentos dessa temática. É nesse sentido que me aproximo de recente trabalho de Macedo (2013), em que a autora problematiza a promessa de equidade trazida pelas políticas de avaliação, principalmente em nível nacional, e sua relação com a diferença ou, em outras palavras, com a singularidade do sujeito.

Retornando à proposição foucaultiana de *posição de sujeito*, gostaria de discutir o que essa ideia tem de potente e quais suas limitações para pensarmos as políticas de currículo e de avaliação. Como anuncia Biesta (2012), problematizar essa noção envolveria um esforço de, por um lado, se pensar em que medida seria possível fazer uma distinção entre as funções de socialização e de subjetivação da educação, e, por outro lado, de se buscar formas de fazer tal distinção. Empreender tal exercício envolve a assunção de que “seja possível ocupar uma posição que esteja para além da tradição” (BIESTA, 2012, p. 820). Me posiciono ao lado desse autor para defender que existe a possibilidade de apostarmos que, como resultado do processo educacional, possamos ter a produção de um sujeito, não mais aquele baseado em uma racionalidade ou em uma autonomia, mas relacionado a um “tipo de singularidade que vem à luz na capacidade responsável de responder à alteridade e à diferença” (BIESTA, 2012, p. 820). É justamente nessa singularidade que está interessada Macedo (2013). Para a autora, o que se almeja com a educação é o sujeito singular. Nesse sentido, ela problematiza como as políticas de avaliação, que trazem em seu bojo a promessa de equidade, têm desdobramentos sobre a produção das identidades dos sujeitos da educação.

Para compor esse espectro, trago também a noção de qualidade que, em muitos textos oficiais, alicerçam essas políticas. Em Santos & Terreri (2014), nos propusemos a analisar as políticas de avaliação como políticas curriculares, buscando perceber a usual articulação dessas ações com a noção de qualidade da educação. Nesse sentido, mapeamos as avaliações dirigidas à educação básica em nível nacional, buscando perceber, desde a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, ainda na década de 1990, até a recente criação da Avaliação Nacional da Alfabetização, como elas têm sido utilizadas com o intuito de dar uma resposta à questão da qualidade e da eficiência da educação. É importante, nesse âmbito e como anunciei anteriormente, reconhecer o impacto que as recomendações de agências multilaterais têm sobre a formulação deste tipo de política, vide a ênfase na eficiência veiculada pelos enunciados que compõem essas formações discursivas. Em outra medida, contudo, buscamos perceber a dimensão produtiva dessas políticas, sobretudo no tange à circulação de sentidos nos discursos que circulam entre os diferentes contextos de elaboração dessas políticas. Dessa forma, procuramos, com base em Gabriel, Ferreira e Monteiro (2008),

nos distanciar de uma linguagem que focaliza a denúncia e nos aproximar de uma pauta que busca trabalhar com a linguagem das possibilidades. Nesse sentido, como defendemos naquela ocasião, a produtividade de se pensar as políticas de avaliação como políticas curriculares reside no fato de que essa análise nos permite conceber como tais textos contribuem para a configuração de uma política do conhecimento oficial (APPLE, 1994), influenciando os movimentos curriculares que têm nos interessado investigar. Assim, a circulação desses discursos produzidos pelos diferentes contextos podem produzir novos sentidos que contribuiriam para a qualidade da educação.

Seguindo essa reflexão, gostaria de argumentar o que tem me parecido uma possibilidade para pensarmos a questão do sujeito. Considerando as críticas ao sujeito moderno e reconhecendo as potencialidades da noção de *posição de sujeito*, retomo a ideia de se pensar um outro caminho que não é o da posição, que está lá, estanque dos demais atravessamentos, mas o de *processos* ou *modos de subjetivação*. Considerando potente a crítica de Laclau (2011, p. 46), reitero o meu esforço de me afastar da tentação de “substituir o sujeito transcendental pelo seu outro simétrico, a de reinscrever as múltiplas formas de subjetividades indóceis numa totalidade objetiva”, por entender que aí incorreria no risco de criar não um sujeito centrado, mas um *multicentrado*, voltando a essencializá-lo não mais em uma, mas em variadas *posições*. Por isso, a defesa em pensar em *processos* ou em *modos de subjetivação*. Assim, estou menos interessado no que cinde os sujeitos, propriamente, e mais em como as cisões os constituem como tal.

Nessa medida, ainda que concorde com Macedo (2013) no que diz respeito às críticas tecidas em relação à usual vinculação entre equidade e qualidade – e o peso que se dá às avaliações como uma via para se obter tais resultados –, e perceba também que muitos dos documentos que fundamentam tais avaliações operam na dualidade entre equidade e diferenciação, gostaria de apostar em pesquisas que investiguem o potencial de resistência que os sujeitos têm frente a tais políticas, como os trabalhos recentes de Stephen Ball (Ball & Olmedo, 2012; Ball, 2013) têm apontado. Interessados nos efeitos que as reformas neoliberais em curso na área da educação no Reino Unido têm sobre a produção das subjetividades docentes, Ball e Olmedo (2012), por exemplo, investigaram tipos particulares de lutas com/contra práticas de performatividade com o intuito de visibilizar as relações de poder envolvidas, localizando-as, identificando seus pontos de aplicação e seus métodos de funcionamento.

Embora não possamos dizer que o foco dos trabalhos de Foucault tenha sido, centralmente, a resistência ao poder, podemos buscar em suas produções elementos que nos

permitem, a partir do que Ball & Olmedo (2012) destacam, visualizar essas relações de poder e pensar em possibilidades outras. Afinal:

lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. Deve-se afirmar que estamos necessariamente 'no' poder, que dele não se 'escapa', que não existe, relativamente a ele, exterior absoluto, por estarmos inelutavelmente submetidos à lei? Ou que sendo a história o ardid da razão, o poder seria o ardid da história – aquele que sempre ganha? Isso equivaleria a desconhecer o caráter estritamente relacional das correlações de poder. Elas não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel do adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão. Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder (FOUCAULT, 1988, p. 91).

Assim, mesmo concordando com as críticas de Macedo (2013) às políticas de avaliação – e também percebendo nessas um caráter regulatório do que somos, pensamos e da forma como agimos cotidianamente –, e também me alinhando à afirmação de Rizvi (2010, p. 167) de que talvez seja difícil “ver como as subjetividades e as relações sociais podem permanecer inalteradas pelas mudanças globais”, quero apostar em investigações que focalizem como os processos ou modos de subjetivação podem nos ajudar a perceber as resistências que os sujeitos oferecem ao conjunto de determinações trazido pelas relações de poder nas quais estão inseridos. Dessa forma, como sugerido por Ball (2013), penso que o foco da análise e discussão que pretendo fazer no âmbito dessa investigação deve privilegiar as lutas que são empreendidas pelos diferentes sujeitos, buscando reconhecer nelas as diferentes possibilidades de reagir ao poder. Assim, não acredito em modos de endereçamento que sejam totalmente capazes de impedir a singularidade dos sujeitos; afinal, como esclarece Bhabha (2003), toda regulação é ambivalente.

Dessa forma, longe de querer voltar a um sujeito de “carne e osso”, com todos aqueles predicados que a modernidade lhe atribuiu, quero poder apostar que, para além das posições de sujeito, há algo que os singulariza, ou seja, há algo na trajetória de cada indivíduo que faz com que ele não seja só *um* aluno ou *um* professor. Julgo ser produtivo, então, tentar compreender como os indivíduos se relacionam com as tentativas de regulação e normalização e se reconhecem como ligados à obrigação de pô-las em prática (FOUCAULT, 1984) e/ou a elas resistirem.

Nesse sentido, continuo, nos termos de Alfredo Veiga-Neto (2012), minha “descida aos porões” para aprofundar nossas reflexões sobre a constituição dos sujeitos da educação e de suas subjetividades. Entendo, assim, que a luta do ponto de vista curricular é pela

compreensão de como o Enem induz processos de regulação, quer seja da aprendizagem, quer seja da ação docente, e que implicações tais processos vem a ter sobre a produção das subjetividades. Não quero, contudo, passar a impressão de propor um mundo sem regulação. De outro modo, quero instigar a pensarmos como, em nome da qualidade e da igualdade, uma série de processos de regulação são criados e, se eles, de fato, incorrem no apagamento das singularidades e da produção da diferença, ou se, de outro modo, é possível perceber tais singularidades resistindo e se (re)criando, mas sobre isso voltarei a falar em mais palavras no Capítulo IV.

1.4. Construindo o campo empírico da investigação proposta

Me proponho, finalmente, a pensar a construção empírica dessa investigação. Como esclareci nas seções anteriores e mostrei por meio de análises preliminares, estou interessado em tomar os documentos/monumentos que foram produzidos no âmbito do Enem em dois momentos históricos específicos, 1998 e 2009, como fontes de estudo. Afinal, compreendo que estes vêm informando o que deve ser o ensino médio. São eles:

- Portaria no 438, de 28 de maio de 1998;
- Exame Nacional do Ensino Médio: fundamentação teórico-metodológica (2005);
- Eixos cognitivos do Enem (2007);
- Portaria no 109, de 27 de maio de 2009;
- Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior;
- Nota de Aprovação da Matriz de Referência – Representação da Andifes no Comitê de Governança;
- Nota de Aprovação da Matriz de Referência – Representação do Consed no Comitê de Governança;
- Matriz de Referência para o Enem de 2009.

Busco analisar tais registros entendendo-os como superfícies nas quais os enunciados do e sobre o ensino médio – e, mais especificamente, aqueles sobre o Enem – estão inscritos e compreendendo que é a partir deles que são gerados efeitos de poder que informam e regulam os sentidos de mudança que se quer para essa etapa da educação. Tento me manter, no entanto, atento aos perigos que uma análise dos discursos podem me fazer correr, uma vez que:

Segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as

explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas – práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um ‘discurso’. Para Michel Foucault, é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. E a primeira tarefa para chegar a isso é tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de ‘reais’ intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. É como se no interior de cada discurso, ou num tempo anterior a ele, se pudesse encontrar, intocada, a verdade, desperta então pelo estudioso (FISCHER, 2001, p. 198).

Busco, assim, nessas superfícies textuais, apreender o discurso em sua materialidade, não tentando descobrir o que está por trás daquilo que é dito, mas tomando-os como uma série de enunciados, entendendo-os não como “uma unidade, mas sim como uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2012, p 105). Assim, entendendo o Enem como uma prática discursiva, busco descrever seus enunciados, seu sistema de dispersão e a sua regularidade.

Dizer isso é apostar no entendimento das políticas de avaliação como acontecimentos discursivos, apostando que:

É preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem: é preciso tratá-lo no jogo de sua instância” (FOUCAULT, 2012, p. 31)

Pensar na descrição desses acontecimentos discursivos é ter como horizonte “a busca pelas unidades que aí se formam” (FOUCAULT, 2012, p. 33), é perceber como foi possível que determinados enunciados tenham aparecido em um determinado espaço-tempo e não tenham surgido outros em seu lugar. Assim, como alerta Foucault, é preciso tratar o enunciado na “estreiteza e singularidade de sua situação: de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui” (2012, p. 34).

Tomando a descrição das regularidades discursivas tal importância na investigação proposta, um outro caminho metodológico é analisar de que forma tais discursos regulam a produção de subjetividades docentes e discentes. Para tanto, buscarei, na análise das políticas,

compreender as estratégias utilizadas para objetivar as intencionalidades de mudança nos diferentes textos que regulam e dizem o que o Enem deve (ou não) ser e que produzem tipos específicos de estudantes e professores. Isso não significa querer retornar, como já expliquei, a uma perspectiva que pensa no sujeito de “carne e osso”, mas compreender como os agentes que produzem/produziram a política, ao mesmo tempo em que são/foram regulados pela tradição, operam/operaram em uma perspectiva produtiva de poder, fazendo com que novos enunciados viessem à tona e pudessem entrar não apenas na ordem do discurso do Enem, mas também na sua própria constituição daquilo que viria os (in)formar cotidianamente como sujeitos da educação. Afinal, “a política é feita por e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos *à* e objetos *da* política. A política é escrita em seus corpos e produz posições de sujeito particulares”³⁶ (BALL; MAGUIRE & BRAUN 2010, p. 2, *grifo nosso*).

³⁶ Tradução livre.

Capítulo II

DESCENDO AOS PORÕES, CONSTRUINDO ARQUIVOS

As enunciações da produção acadêmica sobre o Enem (2008-2013)

Se comecei com uma referência sobre a importância de sabermos ou aprendermos sobre como abordar um objeto, sobre como começar a falar dele ou sobre ele, é porque, antes de começar a escrever, eu mesmo já antevia uma maneira de “começar esse começo”. Afinal, mesmo que ao começar este texto eu ainda não tivesse traçado o seu esquema completo – ou seja, o mapa daquilo que viria a ser o texto –, era preciso ter uma ideia clara sobre aquilo que eu queria falar e sobre como eu deveria começar a fazer isso. (VEIGA-NETO, 2012, p. 85)

Não sabia, ao começar a escrita desse capítulo e tampouco dessa tese, a que resultado chegaria, mas, como já anunciado, a ideia sempre foi, em linhas gerais, a de construir uma história do e sobre o Enem a partir dos discursos produzidos ‘nas’ e ‘a partir das’ políticas que o constituem. Se não sabia ainda, mesmo no momento da escrita, como estaria o capítulo e a tese em sua versão final; apenas antevia por onde começar as reflexões que aqui quero desenvolver. É nesse sentido que continuo, então, minha “descida aos porões” dessa política de avaliação com o intuito de ver naquilo que está depositado nos baús, nas caixas há algum tempo ali deixadas, os discursos que, simultaneamente, repousam e vêm significando o Enem. É a partir deles, portanto, que construo o arquivo que lançarei mão nessa investigação.

Nesses baús, percebo o quanto são variados os discursos sobre esse exame, produzidos nas mais diversas instâncias, sejam as esferas oficiais de produção dos textos, nos níveis federal, estadual e mesmo municipal, sejam as instituições de ensino, a produção acadêmica, as entidades estudantis, de pais, de pesquisa em educação, ou mesmo a mídia. Nessa construção de arquivo, organizo não apenas os discursos sobre o Enem, mas também aqueles que me ajudam nessa tarefa; quais sejam, os enunciados que mobilizam a utilização do referencial teórico, apresentado no capítulo anterior, no campo educacional. Passo, portanto, nas próximas páginas, a propor duas *problematizações*: a primeira delas a respeito dos usos que temos feito das teorizações de Michel Foucault no campo educacional, com ênfase na produção acadêmica brasileira; a segunda relativa a como temos concebido o Enem nas investigações que conduzimos no campo, constituindo-o discursivamente.

Apresento-me especialmente sensível a um aspecto apontado por Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004) no que diz respeito à importância da revisão bibliográfica na

construção das investigações. Para esses autores, há dois aspectos que podem orientar o levantamento empreendido pelo pesquisador: um deles seria a atenção a pesquisas realizadas anteriormente e que tiveram por foco o referencial teórico com o qual se vai trabalhar; o outro aspecto seria a busca por trabalhos que privilegiem a temática escolhida para a investigação ou as que, eventualmente, estejam a ela relacionadas. Nesse movimento, podemos entender que a revisão bibliográfica serve, então, a um duplo propósito. O primeiro seria o de compor um conjunto de referências ao qual o pesquisador recorreria para construir as questões teórico-metodológicas a partir das quais pretende investigar a temática escolhida; o segundo seria o de efetivamente se constituir como parte da pesquisa propriamente dita.

Neste capítulo, apresento o levantamento bibliográfico que realizei nessa investigação, considerando o conjunto de trabalhos que o formam, simultaneamente, como parte constitutiva dessa produção e como os próprios feixes discursivos que constroem a tessitura a partir da qual é possível fazer irromper a investigação. Afinal, como afirmam Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004, p. 180):

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. A formulação de um problema de pesquisa relevante exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra, lacunas que merecem ser esclarecidas.

Gostaria aqui de ser um pouco mais ousado do que sugerem os autores. Afinal, ainda que me perceba fazendo irromper enunciados em meio a essa prática discursiva que é o Enem, não faço essa revisão bibliográfica com o intuito de buscar os caminhos seguros por onde devo me enveredar ou, então, de um *leito* sobre o qual esse estudo possa, juntamente aos outros, *repousar*. Não quero, portanto, apenas colocar mais um *tijolo* sobre a *parede* que se edifica com os discursos sobre o exame. Quero, de modo distinto, como nos sugere Foucault (1994, p. 3), fazer a crítica, dar visibilidade “sobre que tipos de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que se aceitam” sobre essa prática discursiva que é o Enem. Se, para Foucault, “fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais” (idem), quero, nesse capítulo e no próximo – no qual me dedicarei a analisar os documentos da referida política –, contornar essa *evidência familiar* que nos permitiu internalizar a existência do Enem como se ele sempre estivesse aqui estado, além de

também interrogar essa pretensa *inovação* que diz ter emergido em 2009, potencializando o seu papel de indução da mudança curricular. Passemos a essa conversa.

1.1 Encontrando Foucault – alguns diálogos promovidos pelo campo da Educação

Ao longo do desenvolvimento dessa investigação, realizei de maneira pouco convencional uma revisão bibliográfica relativa ao referencial teórico com o qual venho operando. Digo pouco convencional porque são muitas as questões que se abrem quando falamos da utilização das teorizações de Michel Foucault no campo da Educação e, mais propriamente, no campo do Currículo. O encontro com o autor pode se dar de múltiplas maneiras, dada a extensão de sua obra e a variedade de temáticas e de ênfases que ele dedicou a cada um dos aspectos investigados em suas produções.

Minha ‘entrada’ nesse universo teórico não foi tranquila. As leituras do autor foram bastante instigantes e desestabilizadoras, já que além de o autor não ter se dedicado a problemas propriamente do campo educacional – o que nos leva a deslocamentos conceituais e de conteúdo nem sempre tão ‘fáceis’ de se realizar – , ataca certezas muito arraigadas e estáveis para quem, como eu, vem de uma matriz de pensamento crítica. Minha porta de entrada nesse universo se deu a partir de nossa aproximação de autores que, situados no campo do Currículo, investem em perspectivas que dão visibilidade à produtividade do poder, como é o caso das produções de Thomas Popkewitz (1991 e 1994). Esse autor, aliás, talvez tenha sido o principal propulsor para que entrássemos ‘de cabeça’ no universo foucaultiano. Nossas primeiras leituras se concentraram mais centralmente nas primeiras obras de Michel Foucault: destacadamente, *A arqueologia do saber* e *A ordem do discurso*. Tal opção se deu justamente pelo fato de que, longe de pretenderem se constituir como manuais de como se fazer uma pesquisa que privilegie os discursos nos materiais de análise, esses são livros em que o autor, de alguma forma, sistematiza a maneira de trabalhar com a qual veio operando em suas obras anteriores – a saber: *História da Loucura*, *Nascimento da Clínica* e *As palavras e as coisas*. Como o próprio Foucault afirma em *A arqueologia do saber*, já era tempo de dar coerência à empresa que ele viera empreendendo nessas obras, “de colocá-las em prática” (FOUCAULT, 2012, p. 18).

Essas leituras de cunho, digamos, metodológico³⁷, nos levaram a outras produções de Foucault e de autores que operam com suas teorizações ou na vizinhança delas (por exemplo, FISCHER, 2001, 2003, 2012; POPKEWITZ, 1994, 1997, 2001, 2008, 2011, 2013, 2014; VEIGA-NETO, 2003, 2009, 2012). Essas outras obras de Foucault não estavam propriamente interessadas em como determinados enunciados entram na ordem do discurso, mas, especificamente, como a prática discursiva é regulada por relações de poder que se organizam de forma capilar, oblíqua e contingencial e de como, ao se (re)organizarem, tais práticas se autorregulam, regulam o que pode ser dito nos espaços colaterais, produzem (outros) efeitos de poder que nos dizem o que somos, como devemos nos comportar e que performances devemos ter nos mais diversos círculos da vida cotidiana.

É a partir de tais leituras que desenvolvi o já anunciado interesse por compreender como o Enem, objetiva, no documentos oficiais, as performances que os estudantes de ensino médio devem ter. Afinal, se esse é um exame que, entre outras finalidades, serve como uma auto-avaliação para os estudantes concluintes dessa etapa da educação, é de se esperar que eles possam comparar o seu desempenho com algo que seria um *padrão*. A auto-avaliação não é, pois, algo que emerge, unicamente, dos indivíduos que se inscrevem no exame e querem verificar seus desempenhos; ao contrário, ela é um dispositivo que tem uma externalidade aos próprios indivíduos, que projeta para eles uma performance a ser desempenhada, com base em uma pré-definição de competências, habilidades e conteúdos, gerando efeitos diversos sobre as subjetividades dos que dela tomam parte, dizendo quem é o *bom* e o *mau* aluno daquela etapa da educação, quem deve ou não obter o certificado de concluinte do ensino médio e quem pode ingressar em um curso superior.

Essa formulação gera, contudo, uma certa inquietação: será que estou indo pelo melhor caminho? O que diriam os pesquisadores que trabalham com Foucault dentro e fora do campo da Educação? Como as investigações em Educação estão operando com as teorizações foucaultianas? Quais seriam as subáreas da Educação onde os conceitos desenvolvidos por Michel Foucault teriam maior penetração e aplicabilidade?

Foi nesse duplo movimento, o de entender como era usado e o de ‘aprender’ a usar essas teorizações, que iniciei a busca por trabalhos que fazem menção explícita a Foucault em seus referenciais teórico-metodológicos. Nele, percebi a multiplicação de seu nome no Brasil,

³⁷ Faço uma ressalva quanto ao uso do termo metodológico por entender que, na perspectiva adotada, teoria e metodologia se constituem mutuamente, afinal, é à medida que os problemas se apresentam que lanço mão de novos conceitos, de outras teorizações, que vão me ajudando a armar meu quadro analítico.

dentro e fora do campo educacional. Juntamente a outras duas estudantes de doutorado³⁸, vinculadas ao *Grupo de Estudos em História do Currículo*, iniciei uma revisão bibliográfica que tinha por objetivo mapear o uso do nome Foucault no campo educacional brasileiro, a partir do levantamento de artigos publicados em revistas qualificadas como A1 e A2 no sistema Qualis-Capes. Algumas dificuldades se interpuseram à realização dessa tarefa. A primeira delas esteve relacionada à pouca confiabilidade dos resultados das buscas empreendidas por meio do mecanismo de busca disponibilizado no portal ‘Periódicos de Periódicos – Capes/MEC’. Por algumas vezes, cruzamos os dados que retornavam de nossas buscas com o que era disponibilizado pelas páginas das próprias revistas acadêmicas e percebemos inconsistências nos resultados. Adicionalmente, não havia, nesses mecanismos, a possibilidade de se realizar uma filtragem de modo que os trabalhos sejam exibidos de acordo com o estrato de classificação das revistas. Outra dificuldade está em não conseguirmos, à época do levantamento, filtrar as buscas por área de conhecimento; apesar de haver essa funcionalidade no portal, ela encontrava-se inoperante³⁹.

Com a dificuldade em consistirmos os dados gerados a partir de nossas buscas e a impossibilidade de filtrarmos os trabalhos por estrato de classificação das revistas e pela área do conhecimento, a busca geral gerou um retorno de 1.260 trabalhos que tinham a expressão ‘Foucault’ em seus títulos e/ou nos assuntos. Se isso, por um lado, é assustador, já que não me deixa outra escolha senão fazer uma outra opção de recorte ou de metodologia de busca, por outro lado, é estimulante, uma vez que a proliferação desse nome em revistas revisadas por pares é, em alguma medida, uma sinalização da chancela da comunidade científica e do reconhecimento da potência e da fertilidade das teorizações que elegi para operar nas análises que apresentarei nos próximos capítulos⁴⁰.

Na impossibilidade de analisar esse vasto conjunto de trabalhos, pensei em outras formas de realizar o levantamento. Percebi, no entanto, que aquela forma mais ou menos sistemática de buscar os trabalhos que trazem esse tipo de teorização já me dava um certo panorama de como as produções de Michel Foucault estavam impactando as pesquisas em Educação. Mais que isso, percebi que a presença do nome Foucault no cenário educacional

³⁸ São elas: Carolina Lima Vilela e Letícia Terreri.

³⁹ Por ocasião da escrita da primeira versão desse material voltei a realizar as buscas no ‘Portal de Periódicos – Capes/MEC’ não tendo obtido sucesso novamente. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/> Acesso em: 26 jul 2015.

⁴⁰ Ressalto, todavia, que a escolha do termo “Foucault” é antes por compreendê-lo como sinalizador da adoção de uma determinada perspectiva que trabalha de uma forma específica para a abordagem de temáticas como discurso, poder e sujeito, por exemplo, do que por estar interessado em estudos exclusivamente foucaultianos, ou de outra forma, pretender que esse trabalho seja reconhecido como tal.

brasileiro foi capaz de induzir a realização de trabalhos que já se prestaram a realizar um levantamento dessa produção. Assim, opto por apresentar aqui os resultados de alguns trabalhos que julgo importantes no sentido de nos permitir um olhar para esse panorama que se delinea. Faço aqui, então, uma *meta-revisão*, ou seja, recorro a esses trabalhos que já realizaram um levantamento para tratar das possíveis generalizações trazidas por eles. Assim, não assumo o compromisso de falar de cada um dos trabalhos identificados pelos levantamentos que aqui analiso; de modo diferente estou interessado no que se constituem em *regularidades discursivas* nas análises dessas produções.

Daí a ideia de descrever essas dispersões; de pesquisar se entre esses elementos, que seguramente não se organizam como um edifício progressivamente dedutivo, nem como um livro sem medida que se escreveria, pouco a pouco, através do tempo, nem como a obra de um sujeito coletivo, não se poderia detectar uma regularidade: uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações em sua simultaneidade, posições assinaláveis em um espaço comum, funcionamento recíproco, transformações ligadas e hierarquizadas (FOUCAULT, 2012, p. 46)

Um desses trabalhos é o desenvolvido por Marlucy Alves Paraíso (2004). Nessa produção, a autora mapeou os estudos e ensaios publicados nos anais dos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) identificados como operando em uma perspectiva teórica marcadamente pós-crítica. O marco inicial para a investigação conduzida foi o ano de 1993, de quando se tem o registro, naquele fórum, da primeira produção declaradamente nessa perspectiva. A partir daí parece haver, para a autora, no campo educacional, uma espécie de contágio, já que passa a ser possível observar:

Uma multiplicidade de pesquisas e trabalhos que pensam a educação, a pedagogia, o currículo e outras práticas educativas de modo diferente do que até então vinha sendo pensado. Tais trabalhos passam a utilizar outras categorias para pensar e fazer a pesquisa em educação no Brasil. De modo geral, eles apontam para a abertura e a multiplicação de sentidos, para a transgressão e a subversão daquilo que anteriormente já havia sido significado no campo educacional. (PARAÍSO, 2004, p. 286)

É interessante destacar que, embora a autora não estivesse interessada em mapear trabalhos que fizessem uso de teorizações foucaultianas, as produções identificadas por ela muitas vezes operavam com conceitos desenvolvidos por Michel Foucault ou privilegiavam temáticas semelhantes ou vizinhas às que o teórico trabalhou. Paraíso (2004) consegue demarcar três linhas que são, principalmente, exploradas pelas produções selecionadas: 1) as que problematizam as relações de poder na educação; 2) as que focalizam aspectos relativos ao sujeito, como identidade, subjetividade e modos de subjetivação; e, 3) as que privilegiam a

análise e a descrição da artificialidade da produção de saberes na educação, com especial atenção aos conhecimentos, às verdades e aos discursos (PARAÍSO, 2004). Em alguns dos trabalhos analisados é possível notar que essas linhas se tocam, se cruzam, fazem proliferar os discursos. O que é interessante apontar é que as três linhas coincidem com o que tem sido identificado como os três principais interesses de Michel Foucault, a saber: os discursos, o poder e o sujeito. Embora nem todos os trabalhos estejam assentados em uma ‘matriz’ foucaultiana, é interessante pensar como essas pesquisas pós-críticas procuram “variar os conceitos e teorias para pensar as questões educacionais” (PARAÍSO, 2004, p. 294).

Interessada em continuar esse levantamento, a tese de doutorado de Carolina Lima Vilela (2013), desenvolvida no *Grupo de Estudos em História do Currículo*, no âmbito do NEC/UFRJ, focalizou, entre os anos de 2003 e 2012, os trabalhos publicados no Grupo de Trabalho de Currículo da ANPEd. Como o interesse da autora estava na identificação das produções que operavam com teorizações desenvolvidas por Foucault, a autora selecionou apenas os trabalhos que traziam em suas referências bibliográficas menção a pelo menos uma obra desse autor. Na análise, Vilela (2013, p. 77) constatou, a partir do conjunto de trabalhos que fizeram parte de seu levantamento, que em “alguns deles, ainda que seus autores tenham citado trabalhos de Foucault ao longo do texto, não os utilizam como referenciais teóricos substanciais em suas pesquisas”. Dado esse diagnóstico, a autora optou por analisar apenas os trabalhos que operavam centralmente com noções advindas das teorizações foucaultianas.

Vilela (2013) constata que os trabalhos produzidos nessa última década, apesar de continuarem com determinados compromissos de pesquisa já identificados no conjunto de trabalhos analisados por Paraíso (2004), dão ênfase especial como as “noções de governo e subjetivação, sociedade disciplinar e a produção dos sujeitos na perspectivas das governamentalidades” (VILELA, 2013, p. 77). O foco na produção dos sujeitos a partir dos processos de controle disciplinar pôde ser observado em uma ampla variedade de trabalhos que analisaram aspectos como: a modulação dos indivíduos por meio da formação profissional oferecida no/pelo mundo corporativo (FRANCO & LEAL, 2005); a organização espacial e decorativa das salas de aula como produtoras de formar de ser e agir de discentes e docentes (DRUMOND, 2007); a construção da heteronormatividade nos currículos escolares (CAETANO, 2009); a incorporação de discursos associados a tradições pedagógicas por professoras em início de carreira (VIEIRA, HIPÓLITO & DUARTE, 2006); e, o foco nos problemas disciplinares como “respostas” observadas no espaço-tempo do cotidiano escolar (LOPES, 2006).

Em seu levantamento, Vilela (2013) percebe uma intensa proliferação, bem como um aumento gradativo, ao longo do período investigado, das produções que fazem uso das teorizações sociais do discurso. Tais trabalhos, portanto, apostam em uma compreensão dos currículos como produções discursivas e, muitas vezes, se aproximam das teorizações de Foucault, em uma abordagem genealógica, para problematizar o efeito disciplinador dos discursos na formação dos sujeitos ou, em outras palavras, na modulação das subjetividades. Nesse movimento, entretanto, a autora ressalta o seguinte aspecto:

Ainda que os trabalhos citados promovam importantes debates, na medida em que colocam questões sobre aspectos ‘inovadores’, lançando um olhar curioso, indagando sobre a ordem colocada, duvidando do que parece natural, [...] tais reflexões oferecem poucas possibilidades no horizonte da superação ou, melhor dizendo, são pouco potentes para enxergar ou vislumbrar a mudança. (VILELA, 2013, p. 81)

Ao fazer tais críticas, Vilela (2013) não desvaloriza os trabalhos que focalizam denúncias de determinadas realidades ou aqueles que são produzidos no âmbito do engajamento militante, mas dá visibilidade ao fato de que, ao lançarem mão das teorizações desenvolvidas por Foucault para fazerem apenas essa espécie de denúncia, tais produções estão abrindo mão do que a abordagem genealógica tem de mais potente, que é dar visibilidade às articulações discursivas presentes nos processos educacionais de modo que possamos, produtivamente, resistir e subvertê-las.

Ainda no que diz respeito aos riscos de um emprego aligeirado das teorizações foucaultianas, Vilela (2013) aponta, entre os trabalhos analisados, alguns que, em uma postura de vigilância epistemológica, colocam em evidência os perigos de leituras reduzidas e redutoras de um arcabouço teórico como o de Foucault. São exemplos os trabalhos de Oliveira (2010) e Leite (2011) que, ao analisarem produções no campo da História e relacionadas a processos de disciplina e controle, respectivamente, apontam para as simplificações, banalizações e inadequações no uso dessas teorizações.

Vilela (2013) esteve especialmente interessada na apropriação e no emprego de determinados conceitos trabalhados por Foucault em *A arqueologia do saber* e, por isso, buscou dialogar com trabalhos que se aproximaram das construções teóricas presentes naquela obra. Nessa perspectiva, trabalhos como os de Gvirtz, Larripa e Oría (2003), Sommer (2008), Freitas (2010), Cardoso (2012) e Silva (2011) investigam aspectos relacionados aos processos que ocorrem no âmbito da escolarização, investindo em análises que buscam entender a produção discursiva da realidade, a legitimação e a produção de verdades na escola, a compreensão da ordem do discurso escolar, a construção de práticas discursivas

próprias no e para o universo escolar e a produção, a partir desses discursos, de *tipos* específicos de sujeitos.

Um interessante constatação a partir da análise dos levantamentos conduzidos por Paraíso (2004) e por Vilela (2013) é a chegada tardia de Foucault à pesquisa educacional brasileira, a despeito de o autor ter tido suas primeiras produções publicadas no final da década de 1960 e as traduções de seus livros para a língua portuguesa, e consequente disponibilização mercado brasileiro, terem sido realizadas ainda nos anos de 1970. Ainda mais interessante é a impressão que se tem de que a ‘entrada’ de Foucault no campo educacional brasileiro veio não tão diretamente das contribuições que ele já teria feito à reflexão sobre as questões relativas às relações de poder presentes nas instituições escolares ou sobre a constituição dos saberes/conhecimentos e a formação dos regimes de verdade, mas a partir das apropriações dessas teorizações e conceitos realizadas por autores, em sua maioria, anglófonos.

Como foi apontado no capítulo anterior, o grupo liderado por Tomaz Tadeu da Silva foi um dos principais responsáveis pela ‘transposição’ de elaborações em perspectivas pós-críticas oriundas de outras áreas do conhecimento para o campo educacional. Ele foi também responsável pelo processo de tradução de algumas produções em língua inglesa inscritas sob tais perspectivas. A partir desse diagnóstico, fiquei especialmente interessado em entender as razões para esse ‘atraso’ no emprego das teorizações foucaultianas no campo educacional. Minha hipótese inicial era que o recente florescimento de produções nessas perspectivas estava ligado ao impacto exercido por essas ‘transposições’ e traduções.

Foi a partir desse interesse e também em decorrência do contato com os trabalhos de Bernadette Baker, que entrei em contato com um vasto conjunto de produções que mapeiam e problematizam o uso do nome Foucault no mundo anglófono. Uma dessas produções é o levantamento realizado por Baker e Heyning (2004) no capítulo introdutório do livro *Dangerous Coagulations? The uses of Foucault in the study of Education*, de organização dessas autoras, em que elas reúnem textos com diferentes abordagens de problemáticas educacionais, todas em diálogos explícitos com as teorizações desenvolvidas por Foucault.

Para o levantamento, Baker e Heyning (2004) pesquisaram os trabalhos disponíveis em diferentes indexadores das Ciências Humanas e Sociais, indexadores da imprensa alternativa e bancos de dados. As autoras também realizaram pesquisas em buscadores de

internet, além de visitas ‘físicas’ em Paris⁴¹ onde estão armazenados materiais nem sempre amplamente disponíveis aos leitores e pesquisadores anglófonos. Nessa revisão, as autoras notaram a proliferação em uma variedade expressiva de campos, tais como:

Estudos Africanos, estudos Afro-americanos, antropologia, arquitetura, artes, crítica literária bíblica, estudos Caribenhos, estudos sobre portadores de necessidades especiais, estudos sobre planejamento ambiental, terapia familiar, estudos feministas, estudos *gays* e lésbicos, geografia, estudos latino-americanos, direito, história e seus subcampos (por exemplo, história da arte, história da infância, história da disciplina história, história da ciência e da medicina, história da estatística e da matemática e, a nova, história das pessoas portadoras de necessidades especiais), ciências da informação e biblioteconomia, enfermagem, crítica literária, estudos de mídia, filosofia, ciência política, estudos pós-coloniais, psicologia, psiquiatria, psicanálise, serviço social, sociologia, teologia e, claro, educação. (BAKER & HEYNING, 2004, p. 7)

As autoras argumentam que tal proliferação deve ser considerada como algo mais do que apenas documentação, ela é acompanhada por uma espécie de ‘enxameamento’, nas publicações em língua inglesa, dos trabalhos que fazem uso de Foucault, o que se dá principalmente a partir da década de 1990. É notoriamente entre 1996 e 2002 (ano em que termina o levantamento) que começam a aparecer mais trabalhos com o nome Foucault mencionado em seus resumos, títulos ou palavras-chave. Tal padrão não pode ser reduzido somente à disponibilidade de traduções, uma vez que a maior parte das ‘histórias’ de Foucault foram traduzidas para o inglês entre os anos 1970 e o início dos anos 1980. Assim, o referido ‘enxameamento’ não tem paralelo com o aparecimento de seus trabalhos pela primeira vez em língua inglesa (BAKER & HEYNING, 2004). Ao que parece, independente da língua, no Brasil e nos países anglófonos, a chegada de Foucault ao campo educacional é tardia e contemporânea, o que refutaria a hipótese de atraso pela tradução.

As autoras ilustram a proliferação do nome do autor também por meio dos resultados obtidos a partir das pesquisas em buscadores da *internet*. Baker e Heyning (2004) realizaram a busca para o termo exato “Michel Foucault”, em meados de 2002, tendo obtido 103.000 ocorrências. Para se ter ideia de como essa proliferação e enxameamento é crescente, realizei, em 26 de julho de 2015, busca semelhante, tendo obtido 4.920.000 ocorrências. As autoras constataam, todavia, que a proliferação não indica necessariamente uma aceitação das teorizações do autor, havendo várias obras que o citam para contestar e se contrapor.

⁴¹ As autoras destacam especificamente as visitas realizadas ao *Centre Michel Foucault* e ao *Institut Mémoires de L’Edition Contemporaine* que não apenas reúnem registros escritos, incluindo uma pequena coleção de trabalhos inéditos do filósofo, como registros fonográficos das palestras proferidas e fotografias.

Na análise do que haviam ‘encontrado’, as autoras puderam perceber que, ainda que fossem variadas as aplicações das teorizações de Foucault – abrangendo diferentes campos, como os anteriormente mencionados –, é possível perceber algumas tendências mais comuns nos trabalhos no que diz respeito aos padrões de discussão e crítica. Semelhante ao observado para os trabalhos publicados na ANPEd e analisados tanto por Paraíso (2004) como por Vilela (2013), Baker e Heyning (2004, p. 11) sublinham uma tendência particular nos estudos anglófonos, dentro e fora do campo da Educação, de ler Foucault por meio de diferentes versões de ‘políticas de identidade’, que vão desde “querer dar ao autor uma identidade única ao empacotamento de seu trabalho em direção a versões mais familiares de lutas sobre políticas de identidade”. Tais leituras estariam fortemente relacionadas com a ênfase que o autor deu à problematização do sujeito da modernidade, sobretudo em suas últimas produções, nas quais focalizou a temática mais centralmente.

Todo esse conjunto de trabalhos desenvolvidos no Brasil e em países de língua inglesa nos ajudam a problematizar a forma como naturalizamos determinados objetos, a questionar como produzimos, discursivamente, os enunciados que passam a figurar no cenário educacional e em nossas práticas pedagógicas. Ele nos ajuda, também, a perceber que as coisas do mundo são criadas em meio às relações de poder e que tais relações vêm nos dizendo *o que somos e como devemos ser*, nos mais diversos lugares sociais.

Assim, tais estudos me ajudam a olhar para um objeto que, por estar presente no cenário educacional há mais de 15 anos, é visto com certa *naturalidade*, como se sempre tivesse ali estado. Nesse movimento de ‘contornar a evidência familiar’, busco tornar difícil o ‘gesto fácil’ e natural de olhar para o Enem. Quero, assim, no diálogo com esse referencial teórico, formular questionamentos que indaguem: por que o Enem se tornou essa verdade tão inquestionável? Lancemos para ele o olhar que lhe pergunta o porquê de ele ter assumido tal centralidade no ensino médio. Que lhe indaga como, a partir de um certo momento, foi possível pensar com certa naturalidade em competências e habilidades. Que nos faz pensar a organização do ensino médio por meio de áreas do conhecimento. E, finalmente, que aponte uma via de compreensão de como e porque esse exame veio adquirindo, contemporaneamente, uma posição estratégica no papel de indução da mudança curricular.

1.2 O que nos dizem as pesquisas que dizem algo sobre o Enem?

Me percebo, nesse caminhar, indo em uma direção que não está interessada, exclusivamente, no foco temático ou cronológico do/sobre o Enem. De modo diverso,

apresento-me, a partir desse levantamento, interessado em realizar uma crítica aos documentos. Afinal, não é de hoje que a história mudou a sua forma de trabalhar com os documentos, considerando-os não mais como o que nos transportaria para um passado que, a partir de sua interpretação, seríamos capazes de reconstruir. Na perspectiva aqui adotada, trata-se de olhar para o documento e transformá-lo em monumento, desdobrando-o em “uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos” (FOUCAULT, 2012, p. 8) , tirando deles qualquer véu de naturalidade, tentando perceber o que possibilitou a emergência dos enunciados que neles se inscrevem. Assim, na atividade de revisão bibliográfica relativa, especificamente, ao Enem, me percebo construindo *um* arquivo de pesquisa, com base em tantos outros já existentes, com o intuito de interrogar sobre essas condições que possibilitaram que falássemos *tantas* e *certas* coisas sobre o Enem. *Tantas* porque o Enem se faz proliferar em distintas formações discursivas, podendo ser encontrado desde os noticiários às comunicações acadêmicas; *certas* porque ainda que, como veremos, haja tal multiplicação nesses enunciados e discursos acerca do exame, se acompanharmos Foucault (2003 e 2012), concordaremos que todos eles obedecem a determinadas regularidades que autorizam o que pode e o que não pode ser dito.

Quero, então, me portar, seguindo a sugestão de Deleuze (2012, p. 12), como um *novo arquivista*, esse que:

Só levará em conta enunciados. Não se ocupará daquilo que, de numerosas maneiras, interessava aos arquivistas precedentes: as proposições e as frases. Desprezará a hierarquia vertical das proposições, que se sobrepõem umas às outras, mas também a lateralidade das frases, em que cada uma parece responder a outra. Com mobilidade, instalar-se-á numa espécie de diagonal, que tornará legível aquilo que antes se não podia apreender de outro modo, precisamente os enunciados.

Estou, assim, atento à emergência dos enunciados do/sobre o Enem e pensando em como agregá-los em sua dispersão enunciativa, já que aceito que “os conceitos de descontinuidade, de ruptura, de limiar, de limite, de série, de transformação coloca[m], a qualquer análise histórica, não somente questões de procedimento, mas também problemas teóricos” (FOUCAULT, 2012, p. 25). Ainda que me mantenha atento a esses conceitos, tomei como marco inicial, para o levantamento que ora apresento, o Enem como uma unidade inteiramente formada, ainda que, como Foucault faz para a psicopatologia, a medicina ou a economia política:

Não me colocarei no interior dessas unidades duvidosas para estudar-lhes a configuração interna ou as secretas contradições. Não me apoiarei nelas

senão o tempo necessário para me perguntar que unidades formam; com que direito podem reivindicar um domínio que as especifique no espaço e uma continuidade que as individualize no tempo; segundo que leis elas se formam; sobre o pano de fundo de que acontecimentos discursivos elas se recortam; e se, finalmente, não são, em sua individualidade aceita e quase institucional, o efeito de superfície de unidades mais consistentes. Aceitarei os conjuntos que a história me propõe apenas para questioná-los imediatamente; para desfazê-los e saber se podemos recompô-los legitimamente; para saber se não é preciso reconstituir outros; para recolocá-los em um espaço mais geral que, dissipando sua aparente familiaridade, permita fazer sua teoria. (FOUCAULT, 2012, p. 32)

Concebida dessa forma, a revisão dos trabalhos que *falam* sobre o Enem teve por foco o levantamento de artigos publicados em revistas acadêmicas qualificadas como A1 e A2 no sistema Qualis-Capes. Assim, penso estar entrando em um universo de trabalhos que, ao serem revisados por pares para serem publicados, recebem não só uma chancela no que diz respeito à relevância da contribuição para o campo educacional, mas também um atestado de *qualidade* da produção ali apresentada. Posto isso, e devido às dificuldades relativas às buscas no portal Periódicos Capes, iniciei um trabalho um pouco mais artesanal. Realizei busca no portal Qualis Capes⁴² das revistas qualificadas como A1 e como A2 na área de avaliação “Educação”. Concluída essa etapa, selecionei apenas as publicações editadas no Brasil e iniciei a busca, em suas páginas disponíveis na *internet*, dos termos “Enem” e “Exame Nacional do Ensino Médio”, nas seguintes seções: título, resumo e palavras-chave. Entendo que os autores, ao optarem por incluir tal(is) termo(s) em pelo menos uma dessas seções, estão, ainda que o exame não tenha sido o foco principal de suas análises, sinalizando a importância dessa política de avaliação em suas investigações.

O levantamento focalizou o período entre 1998, ano em que o exame é criado e tem sua primeira aplicação, e o de 2013, perfazendo assim 15 anos de existência do Enem, sendo os últimos 5 anos relativos ao seu novo formato. Como a busca foi realizada com base no que as revistas disponibilizam em suas páginas na *internet*, os resultados estão também sujeitos a tal disponibilidade, podendo haver alguns artigos que, apesar de terem sido publicados nesse intervalo, não tenham tido suas edições digitais disponibilizadas pelas páginas das revistas pesquisadas e, portanto, não constem nesse apanhado. Outra limitação desse levantamento é o fato de que a busca focalizou as seções ‘título’, ‘resumo’ e ‘palavras-chave’, assim, artigos que não apresentam uma ou mais dessas seções tiveram suas análises prejudicadas e, portanto, também não figurarão na lista que se refere aos resultados dessa revisão.

⁴² Portal Qualis Capes. Disponível em: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>. Acesso em: 02 ago 2015.

A pesquisa pelos artigos se deu por meio dos mecanismos de busca nas páginas das revistas que disponibilizavam tal ferramenta à época da realização dessa etapa da pesquisa; nas demais, realizei a leitura das seções de todos os artigos disponíveis, com base nos termos determinados. No total, identifiquei 30 artigos que trouxeram os termos ‘Enem’ e/ou ‘Exame Nacional do Ensino Médio’ no título, resumo e/ou palavras-chave (ANEXO I). Desses, 16 trabalhos foram publicados em revistas classificadas como A1 e outros 14 nas avaliadas como A2 pelo sistema Qualis-Capes. O Quadro I mostra a distribuição do número de publicações entre os periódicos que apresentaram tal ocorrência.

Quadro 1: N° de artigos encontrados nas revistas classificadas como A1 e A2 no sistema Qualis Capes.

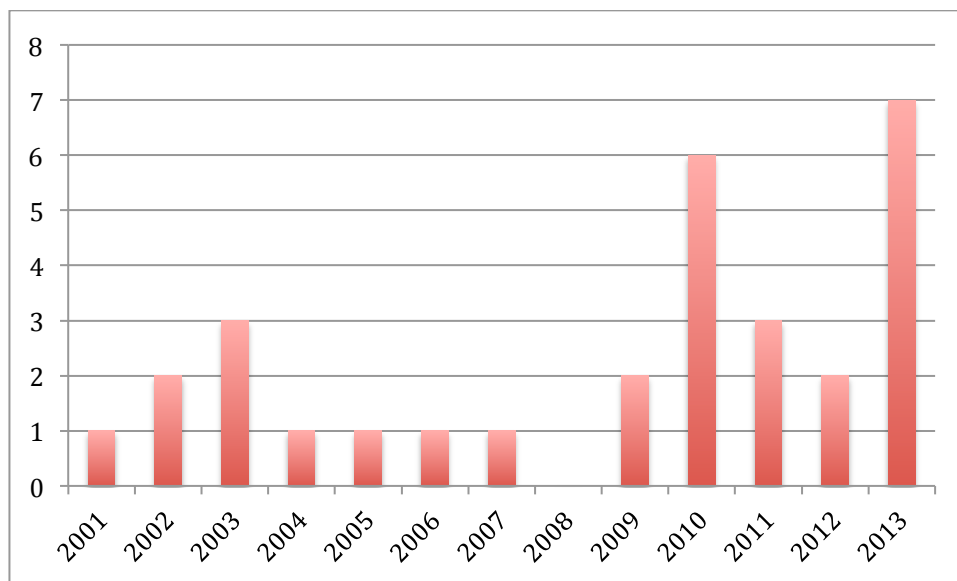
N° de artigos	Revista
9	Estudos em Avaliação Educacional
5	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
2	Avaliação (Campinas)
2	Educação em Revista
2	Educar em Revista
1	Bolema – Boletim de Educação Matemática
1	Cadernos de Pesquisa
1	Cadernos de Educação
1	Ciência & Educação
1	Educação Temática Digital
1	Psicologia (Teoria e Pesquisa)
1	Psicologia em Estudo
1	Revista Brasileira de Educação
1	Revista Brasileira de História
1	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências

Como, talvez, já fosse de se esperar, grande parte dos trabalhos foram encontrados em revistas que se dedicam a publicar trabalhos sobre ‘avaliação’, ou seja, aquelas que trazem esse termo em seu título. Mais precisamente, 53,3% dos trabalhos selecionados se concentraram nesse tipo de publicação. A escolha pelas demais revistas como fórum de divulgação das investigações realizadas parece ter levado em conta não o fato de investigarem um processo de avaliação propriamente dito, mas outros fatores como a vinculação dos autores a uma determinadas área de conhecimento (como o Ensino de História, o Ensino de Ciências e a Educação Matemática, por exemplo), à discussão de metodologias estatísticas ou

psicométricas empregadas no Enem ou a intenção de se posicionar a discussão sobre o exame em fóruns que lidam com questões educacionais que transbordam os limites da avaliação educacional.

Um outro aspecto interessante que pôde ser observado a partir do levantamento é a ocorrência temporal dessas publicações ao longo do período investigado, como pode ser verificado na Tabela 1.

Tabela 1: N° de produções encontradas nas revistas investigadas no período entre 1998 e 2013



Como observamos, o primeiro trabalho encontrado data de 2001 e, após isso, é possível notar a manutenção da ocorrência de trabalhos que trazem os termos ‘Enem’ e/ou ‘Exame Nacional do Ensino Médio’ nas seções analisadas, atingindo seus patamares mais elevados a partir de 2009, ainda que não se note um crescimento contínuo. Apesar de não ter incluído aqui a produção posterior ao ano de 2013, uma vez que a realização do levantamento começou ainda em meados daquele ano, tenho acompanhado a produção acadêmica atinente à temática, sendo possível afirmar que esse número segue estável, se é que ele não aumentou. Isso mostra como o exame tem chamado a atenção da comunidade acadêmica para os vários aspectos que ele suscita.

Uma vez apresentados esses dados de caráter mais geral, aceitei o convite de Foucault (2012) para dirigir a atenção a essa dispersão enunciativa que se reúne sob o que podemos chamar de ‘estudos sobre o Enem’, para pensar que outros agregados tais achados poderiam compor. Me lanço então ao desafio de pensar que outros (sub)conjuntos podemos formar.

Assumo aqui a dificuldade de formar agrupamentos para essa análise, já que fazer isso é forjar uma grade de leitura para a *realidade*. Ao tentar criar ‘caixinhas’, fui percebendo que

nem todos os trabalhos se encaixam em apenas uma delas, e que, muitas vezes, esses trabalhos não cabem nessas ‘caixinhas’, vazam, transbordam. Reconheço que outros agrupamentos seriam possíveis, mas pensando nas grades de especificação que têm guiado meu olhar para esse objeto, penso ter chegado a uma classificação que, se não é a melhor, é a que pode me ajudar na elaboração de uma teorização sobre as produções relativas ao Enem.

A partir da leitura dos resumos dos trabalhos, pude chegar, em linhas gerais, a três agrupamentos:

- (i) estudos sobre o modelo de avaliação no que diz respeito aos construtos avaliados – com diálogos mais próximos da Psicologia Cognitiva, da Psicometria e da TRI –, sobre a validade do exame como instrumento de avaliação educacional ou sobre o papel que ele desempenha na seleção de estudantes para outras etapas da educação;
- (ii) estudos que utilizam o Enem para a definição de uma amostra populacional, como *baseline* para a verificação de incrementos no desempenho ou para a comparação de desempenho de estudantes;
- (iii) estudos sobre os impactos e relações entre as avaliações em larga escala e a (re)definição dos currículos escolares.

Foi a partir desses agrupamentos que pude empreender uma leitura mais cuidadosa desses trabalhos. Assim, passo a abordar tais agrupamentos, sem aquele compromisso que apontei na seção anterior de enumerar cada um desses trabalhos, mas tentando perceber como se constituem as regularidades discursivas presentes nesses três conjuntos, que têm nos permitido pensar o Enem, simultaneamente, como um ponto de partida para comparações de desempenhos e um indutor de mudança da política curricular. Compreender tal regularidade enunciativa nos auxilia a compreender a formação de discursos sobre o Enem e como eles têm permitido todo o desenvolvimento de um regime de verdade que vem se tornando naturalizado no cenário educacional.

Antes de passarmos às seções de análise, quero apontar uma questão, para não ser repetitivo ao longo do texto, que se refere aos cortes temporais que dividem o Enem. Trabalhos anteriores a 2010 abordam o modelo anterior do Enem – aquele vigente entre 1998 e 2009 –; já os de 2010 em diante podem falar do modelo antigo ou do novo e eu farei essa indicação, conforme o caso.

1.2.1 Entrando na ordem do discurso: habilidades e competências, TRI, psicometria.

Abordo, aqui, as produções que se concentraram na problematização do Enem no que diz respeito aos construtos avaliados pelo exame, bem como às metodologias de estimativa das dificuldades dos itens de prova e dos desempenhos dos participantes. As revistas especializadas em avaliação e as dedicadas a discussões relativas à Psicologia concentraram a maior parte dos trabalhos que tiveram por objetivo uma problematização acerca do modelo de avaliação adotado no Enem, discutindo aspectos relativos aos construtos avaliados e dialogando com os aportes da Psicologia e da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Outra especificidade desses estudos é que a ampla maioria dos trabalhos foi conduzida por pesquisadores autodeclarada ou reconhecidamente identificados com os campos da Avaliação ou da Psicologia. Afinal, como já nos alertava Foucault (2003, 2012), não é qualquer um que está autorizado a proferir qualquer enunciado. Com isso, diferentemente de focalizar as ações que certos sujeitos teriam ao falar sobre aspectos específicos e especializados sobre o Enem, quero antes iluminar:

Um campo de regularidade para diversas posições de subjetividade. O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. [...] é preciso reconhecer, agora, que não é nem pelo recurso a um sujeito transcendental nem pelo recurso a uma subjetividade psicológica que se deve definir o regime de suas enunciações. (FOUCAULT, 2012, p. 66)

É, portanto, tomando por tarefa a identificação do que tem se constituído as regularidades dessa prática discursiva específica – o Enem – que analiso essas produções. Primi e colaboradores (2001, p. 151), por exemplo, evidenciam como o Saeb, o Enem e o Exame Nacional de Cursos (ENC) chamaram “a atenção para uma dimensão humana com uma longa tradição de pesquisa na Psicologia: as habilidades cognitivas”. Os autores entendem que é a partir de tais “habilidades consideradas *essenciais*” (PRIMI *et al.*, 2001, p. 151, *grifo nosso*) que as comissões de especialistas constroem os instrumentos de avaliação. Tais instrumentos, por sua vez, influenciariam as instituições educacionais a desenvolverem, nos estudantes, as habilidades e competências consideradas importantes no âmbito da avaliação. Ao abordarem a mudança de ênfase, os autores entendem que o exame introduziu três *novos* princípios organizadores na avaliação: as habilidades e competências; o conceito de situação-problema; a interdisciplinaridade. A opção pelas habilidades e competências avaliaria “processos gerais de raciocínio” (PRIMI *et al.*, 2001, p. 152), por meio da interpretação e o relacionamento de informações disponíveis nos itens, sem a necessidade de memorização de fórmulas, definições e fatos, para dar alguns exemplos. Para os autores, isso

não quer “dizer que as provas prescindam dos conhecimentos adquiridos no passado. Eles sempre terão uma influência no processo de resolução, o que queremos enfatizar é que, em comparação com uma prova tradicional, *a importância desse conhecimento é menor no Enem*” (PRIMI et al., 2001, p. 153, *grifo nosso*).

Gomes (2010), por sua vez, argumenta que a mudança ocorrida no Enem, em 2009, além de permitir a criação de um sistema unificado de seleção que poderia ser utilizado pelas instituições federais de ensino superior, mobilizou “a aceleração de mudanças na educação básica brasileira, de modo a fomentar a melhoria da qualidade do ensino. Ao avaliar o raciocínio, o ENEM estipula um juízo de valor sobre o que é adequado, em termos educacionais, e sobre o que o ensino brasileiro deve valorizar e definir como metas para seu alcance” (GOMES, 2010, p. 842). O autor percebe que a mudança pretendida foi operacionalizada, principalmente, pela utilização dos conceitos de habilidades e competências e o de situação problema. Gomes (2010) defende, ainda, com base em estudos comparativos entre os resultados obtidos no Enem e as notas escolares de estudantes de duas instituições de ensino distintas, que o exame é um bom indicador da qualidade da formação dos estudantes em termos dos princípios nacionais estabelecidos pelas políticas. Afinal:

Ao elaborar avaliações escolares que se relacionem com o raciocínio, a escola oferece aos alunos e seus responsáveis a possibilidade de obter um indicador efetivo no que tange aos princípios do ENEM, e ao não privar o estudante dessa informação, ela o incentiva a se orientar adequadamente e *regular* o seu processo de aprendizagem a partir dos critérios e princípios nacionais. Da mesma maneira, possibilita a seus responsáveis verificar quanto a escola tem contribuído em sua formação. (GOMES, 2010, p. 847, *grifo nosso*)

É interessante perceber que tanto Primi *et al.* (2001) como Gomes (2010), ainda que estejam analisando dois momentos distintos do exame, parecem concordar com algo que se tornou senso comum em torno do Enem: que os itens de prova, por serem pautados em matrizes de habilidades e competências, trazem todas as informações que o respondente necessita para efetuar a resolução dos mesmos. Essa convergência, contudo, parece não levar em conta o fato de que esses dois momentos do exame são pautados por matrizes radicalmente diferentes. Afinal, com a mudança ocorrida em 2009, se pode notar, por exemplo, a incorporação de apêndices com uma listas de objetos do conhecimento, que são consideradas por elaboradores e pelas instituições de ensino como uma espécie de ‘programa’ do Enem. Essa observação pode nos levar a pelo menos uma indagação: qual é o lugar do conhecimento no Enem? De todo modo, fica evidenciado em ambos os trabalhos o caráter regulatório que o exame adquire, já que ele serve tanto como guia do que se deve ensinado,

quanto como indicador para verificação do que foi aprendido pelos participantes do exame.

Outros trabalhos se dedicaram a problematizar o papel que o exame desempenharia em processos seletivos e na avaliação do ensino médio, questionando a pertinência de utilização desse instrumento, inclusive, no que diz respeito à sua validade para cumprir a contento essas diversas finalidades. Entre esses trabalhos, temos estudos que investigam a possibilidade de utilização da TRI, discutindo a viabilidade do emprego de modelos pautados na uni ou na multidimensionalidade, como por ser observado em Nojosa (2002) e Vianna (2003). Vianna (2003), contudo, vai mais além em sua crítica ao constatar que, ainda que se tenha algum consenso acerca do melhor método de cálculo das notas dos candidatos, ficam questionamentos sobre se o que está sendo medido é, de fato, ensinado/aprendido nas instituições de ensino médio. Ele questiona:

São desenvolvidas competências e habilidades em nosso sistema educacional de uma forma sistemática, ou, explicitando, é o nosso ensino orientado para o desenvolvimento de competências? Se for, qual a natureza dessas competências e supostas habilidades? Outra pergunta, que também reflete a nossa perplexidade: – se competências e habilidades foram promovidas, houve, efetivamente, preparo adequado dos educadores em relação a esse complexo e controvertido assunto? E quanto a atitudes, interesses e valores? As indagações partem do princípio de que somente se pode avaliar aquilo que efetivamente foi desenvolvido, além de considerar que não se avalia em abstrato, mas considerando a problemática em que se situam os avaliados. (VIANNA, 2003, p. 44)

Para o autor, tais questionamentos levam a outra dúvida ainda maior, como apontado anteriormente, relativa ao lugar do conhecimento no Enem. Já que se assumiu que o exame se pautaria, desde a sua criação, na mensuração das habilidades e competências desenvolvidas pelos estudantes, parece que se abriu mão da avaliação de determinados conteúdos (VIANNA, 2003). O autor assevera suas críticas ao exame quando coloca em xeque o papel que ele começava a exercer, à época da elaboração de sua investigação, na seleção de estudantes para o ensino superior, uma vez que o Enem careceria de estudos sobre a validade do construto avaliado (VIANNA, 2003).

É nessa mesma direção que se constrói a argumentação apresentada no trabalho de Mildner e Silva (2002), quando as autoras, ao discutirem a polissemia do termo ‘avaliação’ no cenário educacional brasileiro, apontam que o Enem deve ser considerado como um exame que se presta apenas à “verificação de resultados educacionais” e não pode ser considerado uma avaliação educacional – considerando que esse seria um processo mais complexo, abrangente e que envolveria a possibilidade de o estudante, professores e o próprio sistema,

poderem se debruçar sobre os resultados com o objetivo de melhorar o desempenho futuro. Para os autores, as funções a que se destinam o Enem, expressas na Portaria de criação do exame, bem como em outros documentos produzidos no âmbito do MEC/Inep, “são decisivamente indicativas de que *ele surge e [...] se propõe, desde já, como um mecanismo seletivo-classificatório de indivíduos para o mundo do trabalho e para a Educação Superior*” (MILDNER & SILVA, 2002, p. 51, *grifo dos autores*).

Mildner e Silva (2002, p. 53, *grifos dos autores*) também criticam a usual polarização entre os conteúdos e as noções de habilidades e competências quando sustentam que:

É precisamente o *nível e grau de domínio de qualquer conteúdo* do saber escolar *abordado* em qualquer situação de verificação de resultados de ensino-aprendizagens que necessariamente definirão o nível e o grau de *domínio* ou de desenvolvimento manifesto de *habilidade(s) ou desempenhos(s)* àquele conteúdo associado(s). E, portanto, os níveis e graus de habilidades ou desempenhos que se manifestarem relativamente a determinados conteúdos específicos *não* se manifestarão, necessariamente, nos mesmos nível e grau, relativamente a outros conteúdos específicos, mesmo que esses conteúdos sejam partes integrantes de uma mesma área de conhecimento.

Sem questionar o modelo de habilidades e competências, mas interessados no que diz respeito à validade do construto avaliado pelo Enem, Gomes e Borges (2009), por sua vez, buscaram, por meio de um estudo exploratório, avaliar esse quesito respondendo à seguinte questão: ‘o Enem é uma avaliação educacional construtivista?’. Os autores indicam, por meio da comparação entre os resultados obtidos para a aplicação de um teste de habilidades cognitivas e os referentes à realização da prova do Enem – edição de 2001 –, em uma população específica, que o exame consegue cumprir o papel ao qual tem se proposto. Afinal, ao que tudo indica, o Enem parece ativar processos de resolução de problemas, demandando por parte dos alunos “processos cognitivos mais complexos e sofisticados” (GOMES & BORGES, 2009, p. 81). Esses autores enfatizam, contudo, que a resolução de tais problemas e, portanto, a exibição de uma performance que demonstra o domínio de determinadas habilidades e conteúdos, não quer dizer que os alunos não precisaram acessar conteúdos internalizados anteriormente, mas que o fazem por meio de automatismos, que envolvem em um mesmo conjunto “ações como lembrar de um conjunto de fórmulas, ler e fazer cálculos rapidamente, entre outros” (GOMES & BORGES, 2009, p. 82).

Essa é observação de grande relevo quando pensamos não apenas na validade do construto, ou seja, no quão adequado os instrumentos de avaliação são para avaliar o que o exame se propõe, mas sobretudo como diferentes formações discursivas – as disciplinas escolares e suas tradições, a ideia de que os estudantes devem ser capazes de resolver

situações-problema, demonstrando, assim, o domínio de habilidades e competências, por exemplo – são instadas a fazer parte da prática discursiva do Enem. Como voltarei a defender mais adiante, isso reforça a tese de que tal qual as disciplinas escolares, o Enem emerge em meio a uma alquimia que envolve uma série de processos de tradução do conhecimento no entrecruzamento desses diferentes eixos discursivos que informam e vem constituindo a regularidade discursiva dessa política de avaliação.

Na empreitada de questionar a validade do Enem, Andriola (2011) analisa o formato atual do exame e pontua doze motivos para que ele continue sendo utilizado como um modelo avaliativo pelas Instituições Federais de Ensino Superior. Para o autor, o foco da prova nas habilidades e competências não necessariamente quer dizer que o estudante não precise dos ‘conteúdos curriculares’ para resolver os itens de prova, mas que o foco deixa de ser neles e passa à demonstração da capacidade que eles tem de, a partir de um determinado conjunto de informações que lhes são fornecidas, realizar articulação com outros conhecimentos, resolvendo o problema que lhe é apresentado. Esse foco, aliado a outras *novidades* como a utilização da TRI e de conceitos advindos da Psicometria, o tornariam um método de seleção aos cursos de graduação mais adequado que os *antigos* vestibulares. A defesa do Enem como um processo seletivo mais adequado que os vestibulares convive, entretanto, com posicionamentos contrários a ele, provenientes de diversos setores.

Em direção que problematiza o foco nas habilidades como parâmetro para a elaboração dos itens de avaliação, Ribeiro e Coscarelli (2010) discutem a formulação da redação das habilidades para avaliar as competências leitoras em diferentes avaliações como o Saeb, o Enem e o Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes). As autoras analisam, especificamente, as matrizes que orientam a formulação dos itens que compõem as avaliações voltadas para a educação básica e discutem que, tal como estão descritas, essas matrizes não são capazes de avaliar competências escritoras como, por exemplo, aquelas desenvolvidas nos ambientes virtuais. Embora não focalizem especificamente o Enem, ao discutirem as matrizes do Saeb, as autoras problematizam a relação entre avaliação e currículo, enfatizando que as matrizes de avaliação não devem ser consideradas como matrizes de ensino, sob pena de se incorrer no risco habitual de uma redução do escopo do currículo (RIBEIRO & COSCARELLI, 2001).

Já Mendes (2013), ao refletir sobre a questão da subjetividade nas correções das provas de redação, argumenta sobre a impossibilidade de este tipo de prova ser utilizado em um exame como o Enem. A partir de uma discussão assentada em referencial bakhtiniano, a autora considera a escrita como um processo dialógico no qual nem todas as competências

escritoras poderiam ser medidas objetivamente, já que isso só seria possível por meio do contato entre o autor (estudante) e o leitor (avaliador). Assim, os avaliadores, na impossibilidade de entrar em contato com os estudantes, tendem a atuar na posição de árbitros, mas influenciados pelas suas subjetividades, o que comprometeria a justiça na comparação dos dados do Enem (MENDES, 2003).

Esse conjunto de produções mostra como os discursos sobre o Enem têm proliferado e feito multiplicar enunciados acerca desse exame. Nesse sentido, é interessante pensar como enunciados relativos à psicomетria e à TRI, por exemplo, entram na ordem do discurso educacional, tornando *natural* pensarmos as avaliações não apenas a partir dos saberes, conteúdos, conhecimentos, habilidades ou competências que se quer medir, mas na relação com aqueles enunciados, que passam agora a tomar parte nessa formação discursiva. É por isso que tenho pensado ser produtivo aceitar o convite que o pensamento foucaultiano nos faz

De imergir nesses ditos que se cristalizam e buscar descrever – tanto no interior das próprias pesquisas já feitas sobre o tema, como numa nova proposta de estudo empírico – práticas discursivas e práticas não-discursivas em jogo, de tal modo que possamos fazer aparecer justamente a multiplicidade e a complexidade dos fatos e das coisas ditas, que são, por isso mesmo, raros, no sentido de que não são óbvios, não são naturais, não estão imunes a imprevisibilidades. Expor essas multiplicidades nos permitirá descrever um pouco dos regimes de verdade de uma certa formação histórica e de determinados campos de saber. (FISCHER, 2003, p. 375-376)

1.2.2 Naturalizando o Enem: o exame como parâmetro para a realização de pesquisas

Como abordei na seção anterior, a criação e, posteriormente, o alargamento das finalidades do Enem fez com que o exame fosse se tornando cada vez maior não só no que diz respeito à abrangência da população atingida, mas no que tange à visibilidade que ele passou a ter no cenário educacional. Isso configurou sua entrada na ordem do discurso educacional, fazendo com que o exame passasse a ser considerado não só um importante marco temporal na escolarização dos indivíduos, mas também como uma fonte de variadas informações sobre a população que dele participa. Essa última característica se deve, sobretudo, à aplicação, entre os instrumentos do Enem, do questionário socioeconômico que permitiu a constituição de uma base de dados robusta, por meio de uma série de perguntas relacionadas a sexo, cor/raça, renda familiar e modalidade de ensino frequentada, por exemplo. As informações sobre a participação dos estudantes no Enem têm se constituído uma fonte para vários estudos que o tomam como *baseline* para suas investigações, utilizam os dados relativos aos resultados para efeitos de comparação ou empregam as informações socioeconômicas dos

participantes como fontes.

Nessa perspectiva, foram identificados estudos que: comparam o desempenho de alunos oriundos de cursos pré-vestibulares comunitários em edições específicas do Enem (KLEIN, FONTANIVE & CARVALHO, 2007); refletem sobre a diferença de expectativas sobre o ensino médio e o mercado de trabalho, comparando estudantes oriundos do ensino médio na modalidade jovens e adultos e ensino regular, tendo a participação no Enem figurado como uma estratégia de delineamento da amostra (GOMES *et al.*, 2006); consideram a utilização do Enem como *baseline* para o cálculo do valor agregado, o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Esperado e Observado (IDD), no âmbito do Enade (ZOGHBI, OLIVA & MORICONI, 2010); utilizam resultados da Prova Brasil e/ou do Enem para definição de instituições escolares a serem investigadas (BRANDÃO, CANEDO & XAVIER, 2012; MANDELERT, 2012; NETO & SILVA, 2013; CARVALHO & REZENDE, 2013); e, os que analisam dados relativos ao preenchimento do questionário sócio-econômico (ASINELLI-LUZ & CUNHA, 2011; CORTI, 2013).

O que tais investigações sugerem, ao tomar o Enem como base de comparação, como um ponto de partida, como um instrumento análogo à uma avaliação educacional para selecionar instituições a serem investigadas ou utilizando os dados gerados a partir dele – tanto no que diz respeito aos desempenhos dos estudantes como no que tange às informações socioeconômicas –, é que, assim como o Saeb, esta é uma política de avaliação extremamente potente quando se trata da produção de informações sobre a educação básica em nosso país. De todo modo, a utilização dessa política de avaliação como um parâmetro comparativo sinaliza, em certa medida, o grau de naturalização com que o Enem vem adquirindo no pensamento e no cenário educacional brasileiro.

1.2.3 Enem e currículo: (quais) diálogos (im)possíveis?

Ainda que seja a partir de 2009 que o Enem tenha adquirido centralidade no que diz respeito à reestruturação dos currículos do ensino médio, desde a sua criação, os objetivos do exame já dialogavam, em algum grau, com essa finalidade. Como destaquei na introdução desse trabalho, a finalidade de que essa política de avaliação se constituísse como uma referência para os egressos do ensino médio conviveu com os demais objetivos traçados para ela. A partir disso, era esperado que o Enem, por meio de suas matrizes de habilidades e competências, bem como de suas provas, se constituísse como uma referência para os sistemas de ensino e as instituições escolares, públicas e privadas. Essa vinculação entre a avaliação e o currículo do ensino médio parece ser um tópico que mobiliza de maneira

contundente a comunidade acadêmica, com interlocutores tanto no campo da Avaliação e das Políticas Públicas Educacionais como no campo do Currículo. Tal constatação advém do fato de que, no levantamento realizado, pouco mais de um terço dos trabalhos encontrados problematizaram tal articulação.

Em uma perspectiva que discute a redefinição do papel do Estado na gestão das políticas públicas, Sousa (2003) focaliza os possíveis impactos que avaliações em larga escala como o Saeb, o Enem e o ENC passariam a ter sobre os currículos escolares. A autora destaca a mudança no papel do Estado, que teria deixado a ênfase na execução para assumir uma outra, concentrada na regulação. Isso pode ser notado, por exemplo, nos materiais de divulgação do Enem, nos quais é possível encontrar mensagens do tipo ‘seu futuro passa por aqui’, imputando ao estudante não só a decisão sobre a participação no processo como a responsabilidade sobre o resultado e o planejamento de como agir para ‘ter sucesso pessoal e profissional’. Assim, na lógica das habilidades e competências, a ênfase nos resultados individualizados não ajudaria os sistemas a se repensarem e a planejarem mudanças que atuassem sobre as causas do que tornou os indivíduos ‘incompetentes’ (SOUSA, 2003).

Também nesse sentido, o trabalho de Valente (2003) percebe a avaliação como integrante do conjunto de ações identificado com pertencentes ao contexto da reforma educacional brasileira, ocorrida nos anos 1990. A autora aponta o descompasso encontrado entre os documentos curriculares para o ensino fundamental, que destacam os objetivos como centrais à organização do processo de ensino e aprendizagem, e os do ensino médio, em que ganham força os conceitos de habilidades e competências. Tal descompasso é ainda mais acentuado quando esses documentos são comparados às políticas de avaliação, todas elas e em todas as etapas da educação básica pautadas nesses conceitos de habilidades e competências. A autora sugere, com base em Silva (1996), que esse contínuo que é a educação básica, tende, ao se aproximar do mundo do trabalho, a valorizar a demonstração de resultados, que um perfil baseado na performance de determinadas habilidades e competências seria capaz de visibilizar (VALENTE, 2003).

Nessa direção, Lopes e López (2010) entendem as políticas de currículo e de avaliação como efeitos da globalização, em que a cultura da performatividade vem ganhando cada vez mais destaque. Ao perceberem que o Enem tem se centralizado na autorregulação de performances individuais, as autoras defendem que essa política tem como foco “a formação do indivíduo onicompetente para a eficiência social do sistema de ensino e, conseqüentemente, do sistema social” (LOPES & LÓPEZ, 2010). Em diálogo com Stephen Ball, as autoras entendem que o novo papel assumido pelo estado na regulação e auditoria dos

resultados alcançados convive com antigas formas de gerencialismo, assim, “as pessoas são motivadas a assumir performances de qualidade e excelência, supostamente sem os mecanismos diretos de repressão anteriormente utilizados” (LOPES & LÓPEZ, 2010, p. 93).

Apoiadas em um referencial teórico que enfatiza a centralidade da cultura e da linguagem nos fenômenos sociais contemporâneos, Lopes e López (2010) analisam o que autores como Stephen Ball denominam de cultura da performatividade, entendendo, baseadas em Stuart Hall, que “a cultura é definidora também das identidades sociais e da constituição dos sujeitos, na medida em que tais identidades e subjetividades derivam de processos discursivos, os quais possibilitam nos situarmos e nos movimentarmos na interioridade das definições fornecidas pelos discursos culturais” (Lopes & López, 2003, p. 95). É nesse contexto que se faz sentir a influência de conceitos gestados no âmbito de políticas globais, nas políticas de currículo e avaliação elaboradas em contextos locais. Esse é o caso, por exemplo, as ideias de *aprender a aprender*, que sustenta o conceito de competências, e da naturalização da necessidade de verificação dessa aprendizagem, que se manifesta no *colocar em cena* desses conceitos, políticas e práticas.

O que é interessante destacar a partir do trabalho de Lopes e López (2010) é que, ainda que o Enem se proponha a medir traços latentes associados às estruturas da inteligência, tal aferição só é possível por meio da exibição de performances relacionadas ao saber-fazer ou, em outras palavras, às habilidades e competências. Nesse sentido, a positividade do conhecimento só seria possível de ser reconhecida se fosse expressa por meio de competências pré-determinadas. Como apresentei em seções anteriores, ainda que essa perspectiva faça uma crítica relevante no que diz respeito à centralidade dos conceitos de habilidades e competências, ela não considera, por exemplo, a possibilidade de que esses conceitos possam apenas, ou também, ser utilizados para travestir certas tradições que, ao adquirir novas roupagens, garantem sua estabilidade nos currículos escolares. Ainda que essa questão seja nebulosa, a produtividade de se pensar na perspectiva proposta por Lopes e López (2010) está nos elementos que elas nos fornecem para problematizar os processos de subjetivação produzidos pelas políticas de avaliação e de currículo.

Em perspectiva que pretende problematizar justamente os efeitos das políticas de avaliação sobre o currículo escolar, o trabalho de Santos (2011) questiona a capacidade que o Enem teria de, simultaneamente, cumprir todas as finalidades as quais ele se propõe, tanto pela dificuldade de uma única política conseguir atingir tantos objetivos, como pela baixa adesão que o exame teve em suas primeiras aplicações. Em uma perspectiva que historiciza o aumento do número de inscritos em diferentes edições, Santos (2011) aponta as ações

desencadeadas pelo estado com vistas a aumentar a importância do exame no cenário educacional. O autor aponta que foi assim que o MEC conseguiu “*impor* os pressupostos desse exame nacional à política curricular da educação básica brasileira” (SANTOS, 2001, p. 199, *grifo nosso*). Embora não acredite que as políticas curriculares sejam implementadas por meio de imposições, uma vez que as percebo, em diálogo com Stephen Ball e Michel Foucault, como produções coletivas e passíveis a resistências e subversões, tendo a concordar que é com o aumento da adesão dos indivíduos e das instituições – que passariam a utilizar o Enem como parte de seus processos seletivos – que a intencionalidade de influenciar os currículos escolares ganharia força. O autor assevera suas críticas quando, analisando o antigo modelo do Enem, diz que, ao ser utilizado para a seleção de estudantes que desejam ingressar em instituições de ensino superior, o exame passou a cumprir um *papel* de um vestibular, o que ao invés induzir uma reforma curricular no ensino médio, acaba transformando as escolas em cursos preparatórios para esse tipo de prova (SANTOS, 2011). Se isso é verdade, penso que o Enem está então cumprindo sua intencionalidade de mudança, já que, como apontei anteriormente, a mudança é sempre o desejo de se estabilizar alguma outra coisa no lugar do que ali repousava antes.

Sobre esse aspecto, estudos como o desenvolvido por Cerri (2004), ainda que debruçados sobre o modelo antigo do exame, ajudam a vislumbrar os impactos que este tem sobre os currículos e, mais especificamente, sobre as disciplinas escolares presentes no ensino médio. Em seu trabalho, que focaliza a relação entre os saberes históricos e a avaliação, o autor argumenta como as diretrizes para seleção de conteúdos presentes nos PCNEM podem ser também verificadas entre os ‘conteúdos’ exigidos pelo Enem, o que “constitui um fator importante da escolha e dosagem dos saberes históricos operados junto à faixa crescente da população brasileira que conclui esse nível educacional” (CERRI, 2004, p. 213). Esse papel na seleção de ‘conteúdos’ estaria ligado ao fato de que, como os PCNEM não fazem a definição do que deve ser abordado pelos professores em sala de aula, o exame, muitas vezes, acaba se constituindo como uma referência na qual os docentes se baseiam para realizar seus planejamentos.

Ainda sobre os impactos curriculares que a avaliação exerce, estudos como os de Marcelino e Recena (2012) e Santos e Cortelazzo (2012) também problematizam a ênfase nas habilidades e competências. Santos e Cortelazzo (2012) apontam que as habilidades e competências apesar de se constituírem em formas novas de se pensar e de se organizar uma prova, dialogam necessariamente com os conteúdos, fazendo com que a forma como eles são trabalhados seja mais inovadora, afinal não bastaria somente memorizá-los. Marcelino e

Recena (2012), por sua vez, defendem que o Enem pode promover mudanças nos currículos do ensino médio, mas apontam que a forma como o exame se estrutura e se desenvolve está em descompasso com outras políticas curriculares.

Como podemos observar, também no que diz respeito à articulação entre currículo e avaliação, os discursos sobre o Enem se multiplicam e invadem os mais distintos espaços. Afinal, podemos, a partir das vinculações acadêmicas dos autores dos trabalhos reunidos nesse último agrupamento, perceber que seus lugares de enunciação são amplamente variados. Nesse cenário, considero-me aceitando o convite anunciado por Rosa Maria Bueno Fischer para operar a partir da atitude metodológica ensinada por Foucault, mantendo-me atento para deixar as grandes e monumentais narrativas, passando a me preocupar com a descrição da:

Miríade de práticas produzidas pelos múltiplos saberes de uma determinada época, para fazer emergir daí a descrição dos enunciados que nesse tempo e lugar se tornam verdade, fazem-se práticas cotidianas, interpelam sujeitos, produzem felicidades e dores, rejeições e acolhimentos, solidariedades e injustiças, e igualmente políticas públicas de saúde, de educação, de emprego, e assim por diante. (FISCHER, 2003, p. 378).

Toda essa multiplicidade me ajuda na empreitada de construção do arquivo sobre o qual me debruço nas próximas etapas de elaboração dessa investigação. Mantenho-me atento, nas análises que empreendo a partir desses documentos/monumentos, para perceber suas condições de enunciação, seu jogo e seus efeitos, tomando, para isso, as decisões recomendadas por Foucault (2003, p. 51) de “questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania no significante”. Assim, concebo o arquivo não como o conjunto resultante da soma de todos os textos que se pode reunir sobre um certo tema – no caso, o Enem –, mas aquilo mesmo que tenha aparecido

Graças a todo um jogo de relações que caracterizam particularmente o nível discursivo; que em lugar de serem figuras adventícias e como que inseridas um pouco ao acaso, em processos mudos, nasçam segundo regularidades específicas; em suma, que se há coisas ditas – e somente estas –, não é preciso perguntar sua razão imediata às coisas que aí se encontram ditas ou aos homens que as disseram, mas ao sistema da discursividade, às possibilidades e impossibilidades que ele conduz. O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam tampouco em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantêm ou se esfumem segundo regularidades específicas; ele é o que faz com que não recuem no mesmo ritmo que o tempo, mas que as que brilham muito forte como estrelas próximas venham até nós, na verdade,

de muito longe, quando outras contemporâneas já estão extremamente pálidas. O arquivo não é o que protege, apesar de sua fuga imediata, o acontecimento do enunciado e conserva, para as memórias futuras, seu estado civil foragido; é o que, na própria raiz do enunciado-acontecimento e no corpo em que se dá, define, desde o início, *o sistema de sua enunciabilidade*. O arquivo não é, tampouco, o que recolhe a poeira dos enunciados que novamente se tornaram inertes e permite o milagre eventual de sua ressurreição; é o que define o modo de atualidade do enunciado-coisa; *é o seu sistema de funcionamento*. Longe de ser o que unifica tudo o que foi dito no grande murmúrio confuso de *um* discurso, longe de ser apenas o que nos assegura a existência no meio *do* discurso mantido, é o que diferencia *os* discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria. (FOUCAULT, 2012, p. 158-159, *grifos do autor*)

Perdoem-me pela extensão da citação, mas se me faltam palavras para traduzir tão bem o que tem me instigado a empreender essa investigação, sinto-me encorajado a “entrar nessa ordem tão arriscada do discurso”, afinal não haveria “por que temer começar; estamos todos aí para mostrar que o discurso está nas ordens das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorrer algum poder, é de nós, só de nós, que ele advém” (FOUCAULT, 2003, p. 7).

CAPÍTULO III

ENTRE POLÍTICAS E HISTÓRIAS

A trajetória do Exame Nacional do Ensino Médio

Nos capítulos anteriores, busquei situar os leitores no que diz respeito ao posicionamento teórico-metodológico que vim adotando em diferentes momentos da produção dessa investigação⁴³. Assim, ao passo que explicitarei as motivações que me levam a delimitar esse objeto de pesquisa, busquei mostrar como o diálogo com tal referencial veio influenciando esse delineamento e foi, ao longo de toda a produção, abrindo portas para outras ‘conversas’ que, anteriormente, não tinham sido previstas. Como se notará a partir desse capítulo, tais entradas vieram permitindo o comparecimento de aportes teóricos distintos, que estão relacionados tanto aos investimentos realizados no âmbito do *Grupo de Estudos em História do Currículo* – e que se referem às produções no próprio campo do Currículo, mais especificamente aquelas que enfatizam a centralidade da cultura na significação dos currículos e das práticas pedagógicas –, quanto na busca por autores associados a outros campos – a História da Ciência, os Estudos Feministas e a Filosofia – que nos ajudam a (re)pensar nossos objetos, bem como as abordagens que deles fazemos.

Além disso, no Capítulo II, busquei produzir um arquivo reunindo uma expressiva e significativa produção acadêmica que dialoga com esse conjunto mais amplo de referenciais teóricos que veio me inspirando, assim como com o objeto em tela. Sobre esse último, ainda que possamos questionar a construção das *verdades* veiculadas nos textos recolhidos – já que essa construção é também parte constitutiva das lutas por significação –, ao serem veiculadas em determinados periódicos com ampla aceitação, revisados por pares e com relativo prestígio no cenário educacional, tais produções mostram ter entrado na *ordem do discurso* educacional e estarem, de certo modo, contribuindo para a construção do que vem a ser o ordenamento discursivo sobre o Enem. Como apontei, no diálogo com Michel Foucault (2012), na construção do arquivo não se trata de se perguntar às coisas ditas ou aqueles que as proferem as razões de ali estarem, mas de questionar ao sistema de discursividade, aquilo que permite que determinadas enunciações (e não outras) sejam realizadas. Em outras palavras,

43 Não sendo, contudo, o objetivo daquele capítulo o esgotamento das discussões de cunho teórico-metodológico, mas antes o de fornecer aos leitores um certo panorama das opções teóricas que realizei ao longo dessa produção, reservo-me no direito de agregar outros autores neste e no próximo capítulo. Afinal, tais autores foram sendo-me apresentados à medida que prosseguia nas atividades de levantamento, análises e escrita dessa tese, o que justifica a sua localização em determinados segmentos do texto e não em outros.

trata-se de buscar as regras que permitem a emergência de determinados enunciados. Assumir tais premissas nos faz estar atentos para:

Acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso trata-lo no jogo de sua instância (FOUCAULT, 2012, p. 31).

Nesse sentido, não trato de identificar, neste e no próximo capítulo, a autoria dos discursos que analiso, remetendo-os a determinados atores sem os quais os ditos não poderiam ser proferidos; não busco, também, restabelecer uma origem para os enunciados, assumindo a existência de um ponto da irrupção primeira dos enunciados que vêm significando o Enem. De forma distinta, busco compreender como aceitamos tais discursos como justificadores da existência de um exame especificamente dedicado a avaliar o desempenho de estudantes concluintes do ensino médio e de egressos dessa etapa da educação. Como esse exame veio adquirindo importância, com o passar dos anos, nos processos seletivos aos cursos em nível superior? Como naturalizamos o fato de que indivíduos, a partir de determinada idade, pudessem realizar o exame e obter certificação equivalente ao curso do ensino médio? E, finalmente, como essa política de avaliação, nessa história relativamente curta, tem sido alçada à condição de política de reforma curricular, ou nos termos da legislação própria, de indutor da mudança do currículo do ensino médio? Dessa monta, me parece que o que ganha centralidade nas análises aqui apresentadas não são os discursos *per se*, mas propriamente a irrupção desses enunciados nos momentos históricos em questão e as regras que regulam suas possibilidades de emergência e de enunciação.

É nesse sentido que me proponho a analisar os documentos elaborados no âmbito do (e para o) Enem em dois períodos distintos, tanto no que diz respeito aos momentos históricos, ou seja, ao tempo ‘físico’ ou ‘humano’ em que foram produzidos – 1998 e 2009 –, quanto no que tange aos enunciados veiculados e aos efeitos esperados e produzidos. Tal análise, que toma por referência tais documentos, não se limita a eles, uma vez que consideramos que os enunciados ali presentes constituem-se em já-ditos. Ou, *dito* de outra forma, é seguir com Foucault (2012, p. 30) para defender que:

todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito, um texto já escrito, mas um “jamais-dito”, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro. Supõe-se, assim, que tudo o que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar. O

discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do ele diz; e esse não dito seria um vazio minando, do interior, tudo o que se diz.

Foucault (2012) tenta, assim, advertir àqueles que se aventuram na escrita de uma história, para o fato de que a assunção dessa perspectiva teórico-metodológica envolve o desenvolvimento de uma sensibilidade – e mesmo de uma astúcia – no sentido de empreender a análise histórica. Tal sensibilidade refere-se à possibilidade de dar visibilidade aos enunciados nessa singularidade que eles têm de serem simultaneamente *novos*, algo que ainda não fora dito, mas que também sempre ali estivera, permitindo a sua enunciabilidade. Assim, ainda que tenhamos por foco os documentos do Enem, as análises envolveram, sempre que possível e necessário, o cruzamento desses registros com aqueles presentes em outros documentos que normatizam e regulam o ensino médio, tais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM); as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) – tanto a publicada em 1998⁴⁴, como a mais recente que data de 2012⁴⁵ –; as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM); as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Analisamos esse conjunto de documentos com a intenção de produzir uma descrição dos acontecimentos discursivos (FOUCAULT, 2012), tratando de definir esse campo de acontecimentos como “o conjunto sempre finito e efetivamente limitado das únicas sequências linguísticas que tenham sido formuladas; elas bem podem ser inumeráveis e podem, por sua massa, ultrapassar toda capacidade de registro, de memória, ou de leitura: elas constituem, entretanto, um conjunto finito” (FOUCAULT, 2012, p. 33).

Tal finitude nos coloca a seguinte questão: como emergiram, nesses tempos históricos específicos, os enunciados que estão sob análise e não outros? Tomamos tais enunciados, portanto, como acontecimentos discursivos repetíveis, ainda que únicos. Únicos porque, na análise do campo discursivo:

Trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto a conversa semissilenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionados a eles um lugar que nenhum outro poderia ocupar. A questão

⁴⁴ Refiro-me à Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.

⁴⁵ Refiro-me à Resolução CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

pertinente a uma tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte? (FOUCAULT, 2012, p. 34)

Seguindo com Michel Foucault (2012), concebemos que restaurar a singularidade aos enunciados do Enem é, em última instância, concebê-los como acontecimentos discursivos que não se podem esgotar inteiramente, quer seja por estarem ligados aos gestos de escrita ou à articulação de certas palavras que fornecem o sentido aos enunciados, quer seja porque a enunciabilidade também está ligada à memória sobre o que se constituiu, historicamente, como possibilidade de se pensar o currículo para o ensino médio. Tal possibilidade veio significando o ensino médio ora pelo seu caráter de terminalidade da educação básica, ora por essa posição intermediária, fronteira, entre o ensino fundamental e a educação superior. Simultaneamente, tais enunciados são dotados de uma materialidade, repousando nos documentos oficiais que regulam o ensino médio e o significam nessa (e para além dessa) ambivalência há pelo menos quase um século. Mas, ainda que acompanhados de todo um *sentido* histórico que os preenchem de significados, os enunciados são únicos, assim como são todos os acontecimentos discursivos, ainda que abertos à repetição, à transformação e à reativação. Tais acontecimentos são aqui percebidos como eventos que decorrem não apenas das situações que os provocam, ou melhor, que ocasionam a sua emergência em um tempo histórico específico, “mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem” (FOUCAULT, 2012, p. 35).

Pensar dessa forma é, de algum modo, propor uma maneira de refletir sobre a emergência de tais enunciados de maneira relacional, tomando como referência o campo dos objetos ou, em outras palavras, colocando tais enunciados na relação com um campo de exterioridade. Assim, se nos lançamos ao desafio de isolar os enunciados, é com o intuito de buscar apreender outras formas de relações que não aquelas ligadas, como nos alerta Foucault (2012, p. 35), aos aspectos tidos como psicológicos, relacionados a questões tais como “a intenção do autor, a forma de seu espírito, o rigor de seu pensamento, os temas que o obcecaram, o projeto que atravessa sua existência e lhe dá significação”. Nesse sentido, não estamos, como penso já ter apontado, interessados em desvelar o que intencionavam os formuladores das políticas quando desenharam o Enem ou quando propuseram sua reformulação, como se houvesse algo que fosse subliminar e que precisasse ser descoberto por meio de uma investigação mais *profunda*. De modo diverso, ao tomar os enunciados em sua estreiteza e singularidade, focalizando o que está na superfície dos ditos, concebemos que “fazer aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos

discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações” (FOUCAULT, 2012, p. 35). É então a busca dessas relações que nos propusemos fazer, pensando que elas podem, de certa forma, colocar em cheque a própria delimitação do Enem como o nosso objeto privilegiado de estudo.

Então, ainda que de uma maneira um pouco distinta do que o fiz no Capítulo II, sigo na construção deste arquivo sobre o Enem, entendendo a construção dele como um ato positivo que, simultaneamente, muda o mundo e cria registros sobre ele (BOWKER, 2005). Nessa empreitada, me lanço no desafio de problematizar a construção desse arquivo de pesquisa na relação com o *tempo*, pensando que esta é uma noção potente para refletirmos sobre como esses diferentes enunciados, veiculados em documentos das mais distintas ordens, bem como nas produções acadêmicas, vêm comparecendo para significar o Enem.

Penso já ter apontado, nos capítulos anteriores, a importância que o *tempo* veio assumindo nessa investigação. Afinal, busco construir uma história que focaliza tanto as noções sobre o currículo do ensino médio no Enem, ao longo do período investigado, como sobre como ou o quê seus sujeitos devem ser. Nesse movimento, é interessante perceber, no período em foco, como os enunciados e as temporalidades se entrelaçam e se permitem assentar nas superfícies discursivas sob análise. A compreensão do comparecimento de enunciados que emergiram em diferentes momentos históricos e que, no tempo presente, se colocam em diálogo, me insta a pensar sobre a repetibilidade enunciativa *stricto sensu*, ou seja, como é possível enunciar certos ditos reiteradas vezes, assim como sobre a repetibilidade no e ao longo do tempo desses enunciados, ou como, em diferentes tempos históricos, esses ditos são enunciados, em um movimento que os reatualiza. Essa repetibilidade, executada no tempo presente, ao mesmo tempo que sinaliza a existência de padrões regulatórios que permitem certas enunciações e não outras, também nos leva a questionar o que há de novo nas enunciações do hoje. Afinal, toda ideia de reforma e de mudança traz consigo o desejo de se passar a um outro estágio, que é diferente desse que estamos ou do que nos precedeu. É esse *novo* ou *o que vem depois* que quero perseguir a partir desse ponto.

Como nesse capítulo me dedicarei a construir uma narrativa histórica para o exame, analisando mais detidamente os documentos oficiais que o instituem, o documentam e o modificam – pensando em termos não lineares –, penso ser o momento propício para aprofundar um pouco mais essa reflexão sobre o tempo e sobre a escrita da história. Sem me afastar daquilo que se constituiu uma inspiração teórica primeira para a produção desse estudo, passo, nas próximas páginas, a problematizar como *tempo* e *discurso* se entrecruzam

na significação do mundo. Em seguida, focalizo como essas duas dimensões se encontram e produzem sentidos, buscando entender todo um sistema normativo que permite organizar uma forma de saber específica para a avaliação do ensino médio. Finalmente, atendo-me ao que parecem ser as *novidades* apontadas pela reforma curricular do exame ocorrida no ano de 2009, explicitando o modo como elas tem impactado o pensamento curricular.

3.1 Tempo e narrativa nas políticas de avaliação

Ao mobilizar parcialmente o nome da obra de Paul Ricoeur para compor esse subtítulo, não tenho qualquer intenção de me anunciar em um debate historiográfico mais amplo do que aquele que posso empreender nesse estudo. Penso, todavia, ser perspicaz a junção desses dois significantes – tempo e narrativa – para pensarmos, como propõe Ricoeur (2010), o caráter temporal da experiência humana. Assim, se é a experiência marcada pelo tempo, toda possibilidade de narrativa e, portanto, toda obra historiográfica, é também eminentemente temporal. Mas antes de seguirmos nessa argumentação, que vai na direção de defender o caráter humano do tempo e das temporalidades, preciso fazer uma digressão para alinhar, como se colocasse em uma mesma escala, discurso e tempo.

Reinhart Koseleck (2006), em seus estudos sobre o estatuto científico da História, problematiza que a construção do trabalho histórico, ou seja, das narrativas próprias da historiografia, não tem por objeto de estudo algo que é exclusivamente seu; distintamente, essa *ciência* tem que dividi-lo com outras disciplinas e campos, como as ciências sociais e humanas, por exemplo. Assim sendo, o que caracterizaria a especificidade do trabalho historiográfico são as normas e métodos que regulam tal produção e permitem aos pares o compartilhamento de resultados que, ainda que construídos em perspectivas distintas, são passíveis de serem checados e confrontados, contribuindo assim para um processo de escritura mais amplo do que um ou outro trabalho em específico.

Nesse sentido, entendo que a produção dessa tese se constitui em um híbrido. Híbrido porque lança mão de diferentes aportes teóricos, desde os estudos de Michel Foucault sobre o discurso, nas interfaces e com as consequências que teve para pensarmos as questões do poder, da produção das subjetividades e da própria escrita historiográfica, passando por produções que focalizam questões como a cultura, a identidade e a linguagem de uma forma geral, até as contribuições dos estudos sobre ciência e História da Ciência que vão, por exemplo, problematizar a importância e força que os números vieram adquirindo nos mais distintos campos da vida social e, em especial, na educação. Híbrido também em seu método.

Afinal, representa a continuidade de um investimento teórico-metodológico que, como aponte, venho fazendo desde o mestrado e que está relacionado à aposta em uma escrita da história a partir de um reposicionamento dessa atividade na interface com os estudos sobre políticas educacionais e, de forma mais explícita, com as Políticas de Currículo. Isso, em parte, justifica a nossa opção por uma via de escrita que valorize os discursos e a aproximação dos referenciais teóricos anunciados. Mas se justifica também pelo foco que temos dado em nossas produções à cultura e ao papel que tais produções assumem na significação do mundo.

Mas, se esse estudo é assumidamente híbrido, por que argumentar em torno de uma defesa de que ele seja percebido como um trabalho histórico que se inscreve no âmbito da História do Currículo? Que especificidades teria ele que o singulariza como uma produção dessa área e não dos campos da Política Educacional ou dos Estudos do Discurso, para dar alguns exemplos? Penso que a resposta a essas questões pode ser dada, sobretudo, pelo foco que venho buscando delinear, desde o Capítulo I, para essa produção. Afinal, se são as políticas educacionais e, de uma forma privilegiada, as políticas de avaliação que vêm sendo destacadas como objeto dessa investigação, focalizando enunciados que formam uma poderosa articulação discursiva, é a partir de um recorte temporal que tal empreendimento é realizado. Percebo, no diálogo com Koselleck (2006, p. 120), que pensar a produção da escrita dessa história envolve, em certo grau, uma própria reflexão acerca das estruturas temporais, levando-nos à formulação de “questões especificamente históricas, as quais, por sua vez, têm como objeto fenômenos históricos que podem ser isolados pelas outras disciplinas apenas sob outros pontos de vista sistemáticos”. Para o autor, as estruturas temporais são os elementos que permitem, no processo de produção do conhecimento histórico, a articulação do espaço da experiência histórica. O que é interessante na discussão empreendida por Koselleck (2006, p. 121) é que ele nos permite pensar que “muitos campos que hoje definimos como uma problemática genuinamente histórica foram vistos no passado sob outras premissas, sem que se identificasse a ‘história’ como objeto de conhecimento”.

A questão do tempo assume uma tônica central em muitas das produções deste autor e, nesse contexto, é interessante perceber como os estudos da linguística e, sobretudo, a utilização de metáforas explicativas para ilustrar sua concepção de tempo e da sobreposição das diferentes temporalidades se faz sentir em seus escritos. É nesse sentido, por exemplo, que Koselleck (2014) utiliza uma metáfora geológica para cunhar o que chamou de *estratos do tempo*. Para esse autor, o uso da expressão:

remete a formações geológicas que remontam a tempos e profundidades diferentes, que se transformaram e se diferenciaram umas das outras em

velocidades distintas no decurso da chamada história geológica. [...] Sua transposição para a história humana, política e social permite separar analiticamente os diversos planos temporais em que as pessoas se movimentam, os acontecimentos se desenrolam e os pressupostos de duração mais longa são investigados. (KOSELLECK, 2014, p. 19)

Precisamos estar atentos a como a escrita da história e, portanto, a descrição representacional de um evento, é forjada em meio a uma articulação das diferentes dimensões temporais presentes em uma certa narrativa. Aqui, nos termos do autor, parece-me instigante pensar nos eventos históricos como categorias que nos auxiliam a marcar temporalmente, em nossos arquivos, aquele conjunto de fatos, aquela unidade de sentido que julgamos importante de ser narrada como um fato histórico (KOSELLECK, 2006, 2014). Para ele:

O pano de fundo no qual diferentes acontecimentos se organizam em um evento é, antes de tudo, a cronologia natural. A exatidão cronológica na classificação de todos os elementos que constituem os eventos pertence por isso ao postulado metodológico da narrativa histórica. Neste caso, existe no sentido de uma sucessão temporal histórica, um ‘limite da segmentação em unidades mínimas’ (Simmel) abaixo do qual o evento se dissolve. A unidade de sentido que faz dos diferentes acontecimentos um evento é composta de um mínimo ‘antes’ e ‘depois’. As circunstâncias ao longo das quais se dá um evento, seu antes e seu depois, podem ser estendidas; sua consistência permanece, entretanto, presa à sucessão temporal (KOSELLECK, 2006, p. 134).

Pensar nos termos propostos por Koselleck (2006, 2014) me faz olhar para o objeto em tela e alçar esses dois momentos históricos que anuncio investigar – os anos de 1998 e de 2009, momento em que o Enem é criado e o período em que ele passa por, talvez, a maior alteração que sofreu em sua história, respectivamente – à categoria de eventos históricos que marcam o *antes* e o *depois*. Se eles marcam o que devemos considerar como acontecimentos importantes que precederam esses dois eventos, também sinalizam para a área educacional que mudanças viriam marcar profundamente o campo e o regime enunciativo sobre o que se espera do ensino médio, sobre qual currículo é trabalhado nessa e para essa etapa, sobre noções de qualidade e sobre acesso aos níveis subsequentes de educação. Isso significa considerar que há diferentes discursos e temporalidades atravessando esses eventos. Para tomar apenas como exemplo a questão do ensino médio, já há mais de pelo menos um século que a temática encontra espaço no debate educacional, com discussões orbitando, invariavelmente, em torno de questões como suas finalidades, seu público e seu currículo. O Enem que ora se apresenta como uma *inovação*, quer seja no âmbito das políticas de avaliação, quer seja, mais contemporaneamente, no campo das políticas de currículo, me parece apenas um dispositivo que reacende o debate em torno do ensino médio, fazendo

coincidirem discursos que possuem diálogos não tão auto-evidentes, reatualizando sentidos e produzindo outros⁴⁶.

É o cruzamento dessas diferentes temporalidades e dos mais diversos discursos manifestos nelas e a partir delas, é essa malha multidirecional, não-linear, repleta de sobreposições, que permite, em um dado momento desse transcorrer do tempo, a emergência de um enunciado. Como em um golpe de faca, a irrupção marca indelevelmente aquela superfície, estabelecendo uma ruptura que nos permite identificar o passado e o por vir, o futuro. É o enunciado em seu funcionamento, simultaneamente, um marcador temporal e um significante que, ainda que expressando esse caráter de ruptura – uma vez que constitui-se em uma unidade de sentido –, tem suas associações com uma prática discursiva em especial, atendendo a determinados critérios para que possa entrar nessa ordem discursiva. Nesse movimento, ele manifesta, com toda uma constelação de outros enunciados, não somente as rupturas, mas também as continuidades envolvidas em todo o processo.

Pensar nos termos propostos por Koselleck (2014) de modo cruzado com aquilo que formulou Michel Foucault (2012) potencializa a metáfora da arqueologia, já que nos leva a pensar nos movimentos de deposição que possibilitaram o assentamento de certos enunciados, discursos, acontecimentos em tal ou qual tempo histórico. Tal assentamento, por sua vez, captura, nessa deposição, significados que, por fazerem parte de uma prática discursiva específica de um determinado tempo histórico, vão regular as condições de enunciação nos tempos históricos que vierem a sucedê-lo. Em outras palavras, ao fazer um estudo dessa envergadura, é como se estivéssemos a escavar e fôssemos em busca daquilo que lá, nas camadas subjacentes, se sedimentou, passando a regular o que é possível de encontrarmos como enunciações no presente e, portanto, o que será possível encontrarmos no futuro. Ao darmos visibilidade àquilo que se depositou, se sedimentou e passou a regular as possibilidades de enunciação de uma dada área, também possibilitamos a visualização de outras possibilidades de enunciação que, por algum motivo, não chegaram a ser ditas ou que não tiveram as condições necessárias para que se tornassem hegemônicas. Como bem esclarece Veiga-Neto (2003, p. 54):

⁴⁶ Isso para não falar de outros aspectos que matizam todo esse debate. Para citar apenas um e ilustrar a forma como esses diferentes planos temporais se entrecruzam e os acontecimentos se desenrolam, vale lembrar que a reforma da educação básica no Brasil ocorreu em meados da década de 1990, em um movimento que envolveu, entre outras coisas, a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases, e foi acompanhada de uma rica produção de materiais, que vão desde de atos publicados no âmbito do Ministério da Educação à efetiva implementação de políticas de avaliação. Dessa forma, não há como não considerar esses eventos que estão sob análise fora de um contexto mais amplo que envolve a redemocratização do Brasil, a elaboração de uma nova Constituição no final da década de 1980, essa reforma da educação básica e a própria concepção de um sistema nacional de avaliação (ainda que ele não seja até hoje tão sistêmico como poderia/deveria ser).

O uso da palavra arqueologia indica que se trata de um procedimento de escavar verticalmente as camadas descontínuas de discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos do passado, a fim de trazer à luz fragmentos de ideias, conceitos, discursos talvez já esquecidos. A partir desses fragmentos – muitas vezes aparentemente desprezíveis – pode-se compreender as epistemes antigas ou mesmo a nossa própria epistemologia e entender como [e logo em seguida porque] os saberes apareciam e se transformavam.

Nesse sentido, não devemos fazer a confusão, fácil de se cometer, de pensar que, ao escavarmos e, portanto, ao adentrarmos nas camadas mais profundas, estamos em busca de algo que estaria encoberto e precisaria ser desvelado, (re)interpretado. Diferentemente, é pensarmos que nessas diferentes camadas repousam práticas discursivas que conseguiram se condensar, e não outras, e que passaram a regular as condições de enunciação de determinadas verdades sobre uma dada área. Não se trata, contudo, de buscar no momento em que ainda não eram, aquilo que viriam a ser. É, como bem explica Foucault (2012, p. 170):

Definir os discursos em sua especificidade; mostrar em que sentido o jogo das regras que utilizam é irreduzível a qualquer outro; segui-los ao longo de suas arestas exteriores para melhor salientá-los. Ela [a arqueologia] não vai, em progressão lenta, do campo confuso da opinião à singularidade do sistema ou à estabilidade definitiva da ciência; não é uma “doxologia”, mas uma análise diferencial das modalidades de discurso.

Se a arqueologia nos parece, digamos, um método profícuo para a escrita de uma história sobre o Enem, descrevendo sistematicamente o discurso-objeto (FOUCAULT, 2012), limitamo-nos a utilizá-la como método. Assim, reconhecemo-nos, no presente estudo, mais interessados em operar com conceitos desenvolvidos por Foucault tanto no âmbito da arqueologia como da genealogia – já que, como talvez fique mais claro adiante, as questões relativas ao poder também nos interessam – não com o intuito de inscrever essa produção como associada a uma ou outra perspectiva, mas de operar com eles para a construção de uma história do e no presente.

Feita essa digressão, parece-me importante nos posicionarmos quanto a esse último aspecto anunciado, que diz respeito justamente à essa condição, que é a de se produzir no *hoje*, uma narrativa sobre algo que nos é muito próximo, que aconteceu há pouco e que nos atravessa de múltiplas formas em nosso cotidiano, a de escrever uma história do presente. Nesse sentido, julgo estar produzindo um tipo específico de história do presente, aquela que, nas palavras de Popkewitz (2008, p. 7), explora as:

mudanças da epistemologia social que produzem princípios que governam quem a criança é, quem ele ou ela deveria ser, e aqueles que não se ajustam a esses espaços. Seu uso das fontes primárias do passado e do presente é para compreender as distinções, as diferenciações e as divisões através das quais os objetos da escolaridade são produzidos, ordenados e classificados.

Seguindo nessa argumentação sobre a produção de um estudo que quer se identificar como uma história do presente, penso ser importante a reflexão sobre quem escreve essa história, no caso eu, que ocupo, simultaneamente, a posição de um investigador que elege como tema-objeto o Enem, mas que também se envolve(u) com esse tema-objeto de diferentes formas a partir de posições de sujeito também distintas. Assim, esse estudo pode também ser tomado:

Como testemunho, como objeto histórico. A qualidade dos autores e a realidade da demanda social não estão em causa, mas não são fatores de cientificidade. Certamente, aquele que escreve história imediata é testemunha e historiador (enquanto (d)escreve a história), ele nunca ignora o rigor científico. Mas ele é igualmente ator, está em relação direta com o seu tema. Ele pode ser passivo ou ativo, neutro ou engajado, e sua obra pode se tornar tomada de posição ideológica, moral, benevolente ou combativa. E se seu trabalho adota a forma de uma observação científica rigorosa, de uma dedução dos fatos procurando maior neutralidade, esta, nós bem o sabemos, não é menos objeto da história do que a leitura dos fatos através de um prisma ideológico, filosófico, moral ou religioso. (CHAVEAU & TÉTART, 1999, p. 25-26)

Tenho tentado, portanto, me manter atento para não produzir um estudo que tenha qualquer sombra de um viés político ou ideológico; tampouco quero produzir um testemunho que traduza minhas convicções, crenças ou paixões acerca do objeto em questão. Quero antes poder olhar para essa trama discursiva tão recentemente engendrada – e que, simultaneamente, sempre estivera por aí – e perceber nela elementos que permitam-nos refletir como essa política de avaliação (e de currículo) constitui-se como um elemento de (des)continuidade com o pensamento curricular da educação básica. Se me mantenho atento, reconheço também que minha proximidade temporal, laboral e militante me coloca em uma situação não muito confortável. Mas, afinal, existiria alguma possibilidade de conforto ao alçar qualquer objeto que seja à condição de um tema de pesquisa?

Apesar de se tratar de um trabalho de história e, portanto, ocupado em produzir uma narrativa sobre um fato ocorrido em um determinado corte de tempo, ele se desloca de um passado distante para um que nos é quase que imediatamente subjacente, a depender de como concebemos as temporalidades e suas durações. Nesse movimento, nos aproximamos de um futuro, também próximo, já que nos é adjacente, é o que segue, mas também é o que se constitui como anterioridade para outros futuros, tendo, portanto, efeitos a longo prazo.

Nesse jogo, estão em diálogo duas noções que nos são bastante caras: a de memória e a de expectativa, relacionadas, respectivamente, ao passado e à ideia de futuro. Para Ricoeur (2010), ambas constituem-se modalidades que só são possíveis de existirem no presente,

ainda que ele esteja de alguma maneira contraposto tanto ao passado como ao futuro. Essa questão de cunho onto-epistemológico veio se tornando uma das maiores forças motrizes do desenvolvimento desse estudo. Explico-me: ao debruçar-me, inicialmente, sobre os documentos do Enem – tanto os produzidos no contexto de 1998 como no de 2009 –, estava especialmente interessado em compreender quais sentidos de currículo estavam sendo endereçados às instituições escolares e aos sujeitos que elas habitam. De alguma forma, fui, nesse movimento, buscando identificar os elementos que informavam o que deveria ser considerado conhecimento e, portanto, algo passível de ser avaliado. Tais elementos operam, por meio de práticas regulatórias, informando, aos professores e aos estudantes, o que deve ser ensinado e aprendido no nível médio da educação básica. Essa dimensão epistemológica, por maiores que sejam as *inovações* desejadas e manifestas nos textos das políticas, é informada pelo que foi organizado pelas tradições, quer sejam aquelas encontradas nas escolas, quer sejam as gestadas no âmbito dos saberes acadêmicos e que, de alguma forma, impactam os espaços escolares. Nessa relação, vamos, no presente, organizando o passado, os passados, aqueles que nos são relativamente imediatos, outros próximos, e os distantes, que, independente do quão longínquos são de nós, são organizados por conjuntos semelhantes de regras que vêm historicamente informando não apenas o que foi a experiência humana como quem foram os homens e, portanto, quem somos nós nessa(s) relação(ões).

A mesma analogia parece funcionar quando pensamos no futuro, nas expectativas que criamos em relação a ele, aos projetos que desenhamos e implementamos na intenção de que possamos garantir uma educação de qualidade, um currículo significativo e, assim, a formação de estudantes mais aptos ao exercício da cidadania e à inserção no mercado de trabalho. A mudança aparece nas políticas como a possibilidade de induzir a inflexão que se quer no fluxo das coisas, para que possamos, assim, formular políticas e implementar práticas que sejam capazes de traduzir a expectativa na efetivação do real, criando os cenários desejados. Passado e futuro, memória e expectativa⁴⁷, estabilidade e mudança, esses termos, antes de serem concebidos como estando em polos opostos, devem ser compreendidos como binários produzidos no âmbito do debate educacional e que vêm informando nossas práticas acadêmicas, pedagógicas e da gestão das políticas da educação. Afinal, como aponta

⁴⁷ Ainda que trabalhe aqui com esse par, no diálogo com Paul Ricoeur, poderia agregar especificamente nessa relação outros significantes que minariam ainda mais essa contraposição, como, por exemplo, as noções de silêncio e esquecimento, que vêm, contemporaneamente matizando ainda mais o debate historiográfico e complexificando, assim, qualquer acepção que tenhamos acerca da memória e o que vem a se constituir em um saber reconhecidamente histórico.

Popkewitz (2001, p. 48), ao estudar, especificamente, um programa alternativo para a formação de professores nos Estados Unidos:

A estrutura dos binários não parece constituída de separações mas de um contínuo de valores em que um lado das distinções é privilegiado, à medida que o conjunto “cria” o que é “bom” e normal. A construção dos binários é obscurecida à medida que é considerada a aplicação dos valores universais quando se pensa sobre alcance e padrões de desenvolvimento de todas as crianças. [...] esses valores universais, supostamente os mesmo para todas as crianças, são ficções, as quais estão incorporadas nas práticas pedagógicas que “criam” as diferenças e a diversidade a partir das normas universais de igualdade.

Embora a citação anterior tenha sido elaborada no contexto de análise de um programa de formação para professores que atuariam em escolas urbanas e rurais, focalizando, especialmente, a produção da diferença, ela é potente para pensarmos os binários mencionados e a usual contraposição com a qual seus componentes são tratados. Assim, só é possível pensar em mudança curricular se nessa relação for inserida a ideia de que algo se estabilizou no pensamento curricular e que, portanto, precisaria ser mudado. O mesmo ocorre em relação à memória e expectativa, ou seja, projetamos para o futuro e, aqui, especialmente para as questões relativas à educação, algo que é, de alguma forma, diferente daquilo que constitui nossa memória sobre a educação. Mas não é só isso. Os constituintes dos pares binários, além de serem pensados relacionalmente, deixam, nessa perspectiva, de serem concebidos como sendo estanques, apartados um do outro. Dessa forma, passa-se a conceber que entre um polo e outro do par binário há um gradiente, que cria um sistema de relações em que a presença de um significante alimenta a significação do outro.

Nessa direção, meus questionamentos sobre o Enem são endereçados à forma como pudemos passar a concebê-lo, simultaneamente, como uma política de avaliação e como uma política curricular que, com o passar dos anos, foi se revelando uma estratégia de poder bastante refinada. Tal estratégia vem regulando não só a forma como pensamos a educação, ou seja, os objetos do ensino que são desenvolvidos nas escolas de ensino médio (e por que não também as do ensino fundamental?) brasileiras, mas, sobretudo, as nossas reflexões sobre as finalidades dessa etapa da educação, sobre as ações a serem desenvolvidas para garantir a qualidade educacional, sobre os investimentos públicos para área e sobre as escolhas no que diz respeito às instituições em que nossos jovens estudam ou estudarão. Fazer isso, no tempo presente, é, assim, além de dirigir nossos olhares ao que se diz sobre o Enem, buscar também dar visibilidade às regulações que ele exerce e aos efeitos que ele produz ou que dele decorrem; é fazê-lo aparecer como *fato discursivo*, levando em consideração o próprio ato de se falar sobre ele, a partir de quais posições de sujeito se fala, mobilizando-se quais pontos de

vista e dando visibilidade para que percebamos quais instituições falam e nos incitam a falar sobre ele. Assim, correndo o risco de me repetir, recorro novamente a Foucault (1988, p. 17) para anunciar que nosso interesse é o de:

Desvincular a análise dos privilégios que se atribuem normalmente à economia de escassez e aos princípios de rarefação, para ao contrário, buscar as instâncias de produção discursiva (que, evidentemente, também organizam silêncios), de produção de poder (que, algumas vezes têm a função de interditar), das produções de saber (as quais, frequentemente, fazem circular erros ou desconhecimentos sistemáticos); [gostaríamos] de fazer a história dessas instâncias e de suas transformações.

É sobre tais instâncias e transformações que passo a falar na próxima seção, na tentativa de recuperar aspectos que nos ajudam a construir e escrever essa possível história para o Enem, buscando dar visibilidade às rupturas e continuidades que o colocam dentro de um espaço discursivo mais amplo, o da educação básica no Brasil.

3.2 Vamos reescrever a História da Política Educacional? Outros olhares para o Enem

Pensar o entrecruzamento de temporalidades distintas e de enunciados produzidos nesses diferentes tempos históricos na política educacional e, mais especificamente, no Enem, com suas ambições de projetar determinadas expectativas, é ampliar as possibilidades de compreensão de como vimos, no tempo presente, produzindo significados específicos sobre o que é o ensino médio, o exercício da docência para esse nível da educação básica e sobre quem os estudantes devem ser ao final dessa etapa formativa. Mas fazer esse movimento ao qual me proponho a partir desse ponto é também investir em uma forma de pensar a escrita da história em termos mais produtivos. Isso significa um investimento em perceber não somente o que vem na superfície dos acontecimentos discursivos, mas também em dar visibilidade para o que não foi autorizado a comparecer nessas superfícies enunciativas; em outras palavras, é permitir que pensemos uma história das exclusões. Nesse sentido, parece interessante trazer a formulação de Stephen Ball (2013, p. 20-21), na qual o autor afirma que:

Foucault também afirma a autonomia do discurso, que a linguagem tem um poder que não pode ser reduzido a outras coisas, às forças econômicas e sociais. Desta forma, a operação de práticas discursivas é fazer com que seja praticamente impossível se pensar fora delas; estar fora delas é, por definição, ser louco, é estar para além da compreensão e, portanto, para além da razão. As regras discursivas que produzem e definem a razão estão ligadas ao exercício de poder. A materialidade do discurso também chama a atenção para arquiteturas, organizações, práticas e sujeitos e subjetividades (incluindo o autor) como manifestações do discurso e, mais uma vez, sublinha os mal-entendidos envolvidos na redução do discurso à linguagem.

Isso significa que o poder que regula o sistema de discursividade, permitindo a emergência de determinados enunciados, é o mesmo que opera a exclusão e inviabiliza que certas coisas não possam ser ditas ou que tenham que articular-se a uma estratégia específica para serem ditas. Penso ser interessante, então, tentar reconstruir a história do Enem e evidenciar alguns aspectos que parecem regular a sua enunciação. Continuando com Stephen Ball (2013, p. 39), na produção dessa história do e para o Enem o “foco primário é nas práticas ao invés das leis, no discurso ao invés da retórica, nas técnicas e procedimentos ao invés das estruturas”. Nesse movimento, pensar a possibilidade de enunciação de um exame de larga escala para os estudantes concluintes e egressos do ensino médio é, em certa medida, problematizar as condições de possibilidade que permitem, especificamente, na década de 1990, a emergência de um dispositivo potente tanto no que diz respeito à abrangência de seu público-alvo como aos efeitos que tal política viria a ter nos anos que sucederiam.

Assim, sem o intuito de fazer um compêndio de todo o debate acerca da avaliação educacional no Brasil a partir da década de 1990, tampouco de exaurir a discussão acerca da temática, penso se fazer necessária uma recapitulação de como tais processos começaram a ser instituídos e vieram, gradualmente, ganhando força e capilaridade em nossa sociedade.

3.2.1 Políticas de avaliação e políticas de currículo: diálogos (im)possíveis

Embora tenhamos registros que reportam o surgimento de avaliações educacionais como mecanismos associados à uma intencionalidade de se verificar o atingimento dos objetivos de aprendizagem desenhados no âmbito do processo educativo desde, pelo menos, o início do século XX, é a partir da década de 1980 que, no Brasil, esse discurso começa a circular com maior intensidade e passa a ganhar espaço nos mais distintos espaços educativos. Autores do campo da avaliação educacional, como Horta Neto (2010, p. 85), por exemplo, defendem que, ainda que com uma curta história, tal ampliação dos processos avaliativos está relacionada a uma variedade de questões, tais como aquelas ligadas “à qualidade, às medidas em educação, à responsabilização e à prestação de contas”.

Nessa direção, as avaliações têm assumido diferentes desenhos a depender dos contextos locais, nacionais e regionais aos quais estão ligadas. Outras avaliações têm assumido características globais, impactando de diferentes maneiras esses contextos. Via de regra tais políticas têm sido formuladas a partir de dois focos específicos, um que centra os esforços na medida do desempenho dos sujeitos (que, no caso, podem ser estudantes da educação básica, superior, pós-graduação, docentes, egressos de alguma etapa educacional,

para citar alguns exemplos), outro que focaliza a produção de dados a partir do emprego de questionários que auxiliariam na identificação das variáveis que influenciam os desempenhos nos testes cognitivos. Em graus variados, que ora privilegiam mais o desempenho, ora dão mais centralidade aos resultados gerados pelos questionários socioeconômicos, entre outros dados estatísticos, essas duas vertentes se associam, complexificando os resultados e, de alguma forma, influenciando a formulação e o desenho das políticas educacionais.

O que há de comum, entretanto, não importando tanto o contexto em que ocorrem e os graus de generalização pretendidos, é a ênfase que as políticas têm dado a esses processos como uma tentativa de se assegurar a garantia da qualidade da educação. Embora vigentes e bastante recorrentes nos dias atuais, esses enunciados não são exatamente novos, já que se pode notar neles alguns vestígios de uma racionalidade tyleriana. Nesse sentido, pensar como as diferentes temporalidades, tal qual argumentei em seções anteriores, coexistem e produzem narrativas para a significação do mundo nos ajuda a pensar como a emergência desses mesmos enunciados, no tempo presente, os reatualizam, ressignificando seus sentidos originários na produção de outros ('novos?') sentidos para as políticas de avaliação. Afinal, tal racionalidade – a tyleriana – não passou incólume pelo Brasil. De fato, o livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, de autoria de Ralph Tyler e publicado em 1948, se tornou um manual amplamente utilizado na formação de professores em nosso país por volta das décadas de 1960 e 1970, reforçando essa relação entre avaliação da aprendizagem e elaboração dos currículos e a vinculando ao planejamento das atividades educacionais.

Paralelo a esse movimento, como também já destaquei no Capítulo I, os grandes *surveys* passaram a ganhar importância no cenário internacional, justamente por conta da ampliação do acesso às escolas. Para Bonamino (2002, p. 22-23), há duas questões contrastantes colocadas por esses *surveys*:

De um lado, não é possível deixar de reconhecer que, afora os controvertidos programas norte-americanos de educação compensatória, a tradução dos resultados das pesquisas educacionais de levantamento em políticas dirigidas à correção das distorções detectadas foi escassa. Em contraste, contudo, foram essas pesquisas as que propiciaram o desenvolvimento de um volume razoável de conhecimentos sobre a conexão existente entre desigualdades educacionais e desigualdades socioculturais. Como efeito, os resultados dos *surveys* educacionais constituíram a base empírica de apoio ao desenvolvimento de grande parte da pesquisa sociológica sobre os mecanismos geradores da desigualdade escolar.

Um caso exemplar de como esses *surveys* viriam impactar o pensamento educacional é o mencionado *Relatório Coleman*, que apontou que “os fatores intra-escolares contavam muito menos nas diferenças de desempenho dos alunos do que o próprio capital social e as

aspirações educacionais familiares das crianças e de seus colegas de turma” (BONAMINO, 2002, p. 26). É nesse sentido que se fortaleceram, nos Estados Unidos, políticas de caráter compensatório que focalizavam crianças de segmentos étnicos, oferecendo-as um conjunto de medidas educativas com vistas a reduzir as diferenças e promover, assim, a igualdade entre os alunos de pertencimentos étnicos e socioculturais distintos. Em que pese os efeitos positivos de tais políticas, foram variadas as críticas realizadas a elas, já que partiam de um pressuposto que colocava a escola – concebida em uma lógica ocidental, branca e cristã – como sendo o referente em relação ao qual as crianças eram comparadas e com o qual deveriam se alinhar. Se as críticas a esse tipo de estudo e suas derivações por meio das políticas públicas de corte compensatório são grandes, não podemos deixar de apontar para a contribuição de tais análises para o pensamento sociológico da educação. Tais dados foram utilizados em uma diversidade de matrizes teóricas em que grande parte das produções se concentrava em analisar a vinculação entre as desigualdades socioeconômicas e as desigualdades educacionais traduzidas pelos resultados nos testes (BONAMINO, 2002).

No Brasil, as décadas de 1950 e 1960 também foram marcadas pelo desenvolvimento de uma série de estudos e pesquisas, conduzidos no âmbito do Inep, que tiveram por foco o diagnóstico de questões sociais e educacionais. Ainda que marcados por uma descontinuidade, os inquéritos conduzidos pelo instituto assumem especial importância no que diz respeito à constituição de um panorama sobre a educação brasileira. Tal importância se refere tanto ao papel que o órgão assumiu no cenário nacional desde a década de 1930, como pelo fato de, na contemporaneidade, ser ele o responsável pela condução das políticas de avaliação em nível nacional, desde a educação básica até a educação superior, bem como pela produção das estatísticas educacionais do país (BONAMINO, 2002). Essas políticas são gestadas principalmente a partir da década de 1990, período em que, se não passam a ter centralidade no cenário educacional, influenciam consideravelmente a forma como temos concebido as práticas pedagógicas, o desenho das finalidades do processo educativo e a própria noção de qualidade da educação, com profundos impactos sobre a gestão e o financiamento da educação.

Nesse sentido, trabalhos conduzidos por Alicia Bonamino (2002), por exemplo, reconstruem a lógica pela qual passa a ser possível não apenas se assistir à proliferação de políticas educacionais para a educação básica, como perceber um destaque expressivo para aquelas com foco nos processos de avaliação, com especial atenção para o Saeb – o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Para a autora, o desenvolvimento de tal sistema é tributário de pelo menos três fatores principais:

a) as orientações que o contexto político e educacional dos anos 80 e 90 forneceram aos campos da educação e da avaliação da educação básica; b) as influências das diferentes categorias de agentes responsáveis pela definição e construção do sistema e c) o legado deixado, a partir dos anos 50, pelas pesquisas nacionais e internacionais de levantamento em educação. (BONAMINO, 2002, p. 14-15)

Nesses termos, e de acordo com uma vasta literatura na área (ver, por exemplo, FRANCO & BONAMINO, 1999; BONAMINO, 2002; YAZBECK, 2002; HORTA NETO, 2010), o Saeb tem como cenário de emergência o processo de redemocratização do Brasil, período em que a discussão de uma política de avaliação educacional começa a se enrobustecer, e que, por sua vez, é acompanhado do elevado grau de universalização da educação básica – na época o primeiro grau da educação. Tais fatores, associados ao crescimento vegetativo da população brasileira e do acelerado processo de urbanização, fez aumentar a demanda pela oferta de serviços públicos, com o destaque em nosso caso para a educação (BONAMINO, 2002). Nesse cenário, em que passam a figurar, na escola básica, expressivos contingentes de alunos, sobretudo aqueles provenientes das camadas populares, passaram a preocupar as elevadas taxas de repetência e de evasão, o que propiciou o surgimento de algumas políticas de avaliação continuada – entre outras, tais como as de fomento à distribuição de livros didáticos e de formação de professores, por exemplo. Esse conjunto de condições, segundo Bonamino (2002, p. 15), é o que leva, ainda no final dos anos 1980, à constituição das primeiras experiências de avaliação, parte disso devido ao “reconhecimento da inexistência de estudos que mostrassem mais claramente o atendimento educacional oferecido à população e seu peso sobre o desempenho dentro do sistema escolar”.

É em meio a todo esse movimento que se torna possível a emergência de uma avaliação, digamos mais sistêmica, com as características que o Saeb viria a assumir. Criado a partir de um experiência que teve por objetivo avaliar um programa de educação rural – o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural (Edurural) –, o Saeb teve sua primeira aplicação em 1990, mas só passou a assumir seu nome atual em 1991 (HORTA NETO, 2010). Desde então, a avaliação vem sendo aplicada a cada dois anos, passando por algumas rupturas ao longo de sua história e incorporando características que viriam a se tornar muito importantes para os sistemas de avaliação no Brasil. Uma dessas mudanças na avaliação se deu em 1995, quando o Inep adotou “uma nova metodologia de construção do teste e de análise dos resultados, a Teoria da Resposta ao Item (TRI), abrindo a possibilidade de comparação dos resultados ao longo do tempo”⁴⁸. Nesse mesmo ano, a avaliação, que até

⁴⁸ Histórico do Saeb. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>. Acesso em 18 out 2016.

então havia sido aplicada em diferentes séries do ensino fundamental, passou a focalizar as séries finais das etapas de escolarização, ou seja, a 4ª e 8ª série do ensino fundamental (o que equivale hoje ao 5º e 9º ano) e ao 3º ano do ensino médio. Em todo o processo, algo que tem se constituído como uma regularidade nessa avaliação, embora ao longo do tempo possamos observar algumas variações, é que ela tem se operacionalizado por meio da aplicação de testes e questionários socioeconômicos. Apesar de em algumas edições os testes terem abordado também as áreas de Ciências (para o ensino fundamental, e Biologia, Química e Física para o ensino médio⁴⁹), História e Geografia – sobretudo no que diz respeito às aplicações ocorridas na década de 1990⁵⁰ –, pode-se afirmar que há a constituição de outra regularidade no que diz respeito ao foco dessas avaliações. Afinal, desde a edição de 2001, o Saeb tem priorizado a Língua Portuguesa e a Matemática, com especial ênfase em leitura e resolução de problemas, respectivamente⁵¹.

O que nos parece interessante apontar, a partir dessa resumida história sobre o Saeb, é que, ainda que a avaliação fosse dotada de todas essas características e aplicada a turmas de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental (utilizando a seriação do ensino fundamental vigente à época) e 3ª série do ensino médio, contemplando assim toda a educação básica, o MEC, por meio do Inep, optou por desenhar uma política de avaliação com o objetivo específico de “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 1999, p.1). Afinal, “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” (INEP, 2002, p. 6).

O que passa a nos interessar, especificamente, a partir da próxima seção é como os conjuntos de documentos já anunciados, nesse e nos capítulos anteriores, articulam as condições necessárias para a enunciação tanto do exame, ou seja, a efetivação da política de avaliação, como para a definição do que Rocha (2013) denominou de *conhecimento validado e legitimado*. O que é interessante a partir dessa análise é tentar evidenciar como a questão do conhecimento está posicionada em uma rede de práticas discursivas e, nesse sentido, como a avaliação organiza uma materialidade por meio das regras e dos padrões que permitem considerar o que é esse conhecimento validado e legitimado e que, portanto, deve ser avaliado. Como defendeu Popkewitz (2001, p. 111) ao tratar sobre os livros didáticos

⁴⁹ Como ocorreu nas edições de 1997 e 1999 (ver Horta Neto, 2010)

⁵⁰ Em 2013 houve uma aplicação piloto de testes relativos às áreas de Ciências Naturais e de Ciências Humanas (História e Geografia).

⁵¹ Histórico do Saeb. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>. Acesso em 18 out 2016.

utilizados no programa *Teach for America*, penso que a avaliação “situa-se como um monumento da cultura e da possibilidade de educar com o [a] qual as crianças [no nosso caso, os jovens e adultos] são comparadas e situadas. Torna-se um ponto focal que separa as crianças segundo dualidades, como competência *versus* não-competência ou realização *versus* não-realização”. A avaliação passa, sob essa ótica, a ser tratada como uma coisa real, que se não determina o ritmo da aprendizagem, torna-se o referente segundo o qual devemos comparar o desempenho dos egressos e concluintes do ensino médio.

Penso que aqui cabe trazer a ideia desenvolvida por Bonamino (2002) em que a autora propõe que compreendamos a política de avaliação como um campo de produção cultural. De forma um pouco distinta da que a autora opera, não focalizo, contudo, os agentes e a posse que eles têm de determinados capitais simbólicos que os habilitam a confrontar interesses, realizar alianças e desenvolverem estratégias. Aqui, diferentemente, me interessam os discursos que os posicionam em determinados locais de fala, habilitando-os a entrar nesse ordenamento discursivo regulando *como* e o *que* deve ser avaliado.

Nesse movimento, autoras como Lopes e López (2010) parecem já ter deixado claro o vínculo estreito e perigoso entre avaliação e currículo, que se manifesta, especialmente, no Enem. Para essas autoras, isso está relacionado com a associação das competências à uma “perspectiva curricular instrumental que tende a limitar o conhecimento ao saber-fazer, ao desempenho” (LOPES & LÓPEZ, 2010, p. 100), incorrendo na medida das habilidades e das performances para a sua verificação. Nesse sentido, a dimensão cognitiva apresenta um esvaziamento à medida que o conhecimento medido tem que ser expresso por meio de um saber-fazer, o que resulta em uma concepção reduzida tanto do currículo como do conhecimento a essas dimensões, das competências e das habilidades. É sobre como tais conceitos adquiriram centralidade no contexto da reforma do ensino médio, ocorrida na década de 1990, mas com reflexos ainda maiores contemporaneamente, que passo a falar na próxima seção.

3.2.2 O Exame Nacional do Ensino Médio: uma *urgência inventada*

Como argumentei na seção anterior, o debate sobre a qualidade da educação promoveu e intensificou os diálogos entre as políticas de currículo e de avaliação, desencadeando a criação e a consolidação de um vasto conjunto de políticas voltadas para a educação básica, como foi o caso do Saeb e do Enem, subsequentemente. Ao invés de tomar tais políticas de avaliação como se elas sempre aí estivessem, quero fazer um caminho

distinto, para tentar compreender como elas se organizaram da forma como as encontramos hoje, ainda que, é verdade, elas tenham sofrido uma série de modificações ao longo de suas histórias. Mas saímos do plural e vamos, especificamente, ao Enem. Aqui, gostaria de tomar de empréstimo a noção de emergência, trabalhada por José Gonçalves Gondra (2010, p. 196), em artigo intitulado *A emergência da infância*. O autor joga com o duplo sentido que a expressão “emergência da infância” poderia assumir. Para ele:

Em um primeiro sentido, é possível associar o termo *emergência* à ideia de uma situação crítica, limite, que requer ações urgentes. [...] Em um segundo sentido, associamos o termo *emergência* à ideia de manifestar-se, mostrar-se. Emergir corresponderia a uma espécie de aparecimento, nascimento, surgimento, criação, invenção.

Pensar nesses termos é seguir no diálogo com Michel Foucault (2012) quando o autor defende que estejamos prontos para acolher os discursos em sua irrupção de acontecimentos. Aqui a irrupção, nos termos de Gondra (2010), é simultaneamente a *urgência* de se criar um exame especificamente voltado à avaliação dos desempenhos de concluintes e egressos do ensino médio e a *invenção* dessa política curricular. Nesses termos, “instaura-se uma ordem em que a primeira compreensão, uma ação emergencial/urgente [...], fica condicionada, regulada, marcada pela segunda” (GONDRA, 2010, p. 197). Nesse movimento argumentativo, seguindo com o autor, só se torna possível falar sobre a urgência de um exame voltado para o ensino médio, ou de sua mudança, a partir de uma constatação de que algo que lá está precisa ser avaliado: quer seja porque tenhamos que produzir dados que nos permitam verificar se o que é *prometido* como expectativa de aprendizagem está sendo devidamente cumprido; quer seja, mais contemporaneamente, porque se quer, a partir dessa política, induzir as mudanças desejadas para que, então, tenhamos a realização de tais expectativas e, assim, garantir a qualidade dessa etapa educativa. Qualquer que seja o caso, nos parece que a condição para inventarmos uma urgência em torno da criação e da mudança do Enem só é possível se posicionarmos esse dispositivo em um jogo de relações. Esse jogo de relações envolve, simultaneamente, as expectativas que são ambicionadas para ele e toda uma constelação de enunciados e discursos que o circundam e constituem a possibilidade para que ele emerja como tal. Vejamos.

A despeito de toda a discussão realizada, em seção anterior, sobre a artificialidade, o caráter narrativo do tempo/temporalidades e a sobreposição de temporalidades diversas, vou a partir desse ponto adotar uma postura o mais reta possível no sentido de garantir uma compreensão, digamos, cronológica, dos acontecimentos discursivos aqui apresentados. Como mencionado, 1998 é o ano em que se dá a implementação do Enem. Contudo, se

voltarmos esse filme dois anos atrás, é na Lei de Diretrizes e Bases que esse dispositivo encontra primeiro a sua possibilidade de enunciação. A LDB, em seu artigo 9º, inciso VI, por exemplo, define que é uma atribuição da União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os demais sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino” (BRASIL, 1996). Um aspecto que nos parece interessante é que, apesar de a Lei nº 9.394/96 ser o dispositivo legislativo que vigorava à época para fixar as diretrizes e bases da educação nacional, a criação do Enem, por meio da Portaria nº 438/98, mesmo sendo posterior a promulgação da LDB atual, faz menção à Lei nº 4.034/61 – que também legislava sobre as diretrizes e bases da educação nacional, tendo sido, contudo, revogada pela última LDB. O que pode parecer, aos olhos desatentos, um descuido, talvez seja um indicativo de que essa política de avaliação já estivesse sendo pensada antes mesmo da publicação da Lei nº 9.394/96. Afinal, é de conhecimento amplo que a concepção e tramitação desse dispositivo legislativo foi longa, tendo iniciado logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, sendo sua promulgação considerada, por alguns, fruto de “um parto interminável e em meio a algumas satisfações e muitas insatisfações” (DEMO, 1997, p. 9).

Aliado a isso, temos o fato de que o próprio Saeb, apesar de só passar a contar com organização semelhante a que temos hoje a partir de 1991, também já era uma experiência conhecida no cenário educacional, uma vez que também emerge de experiências anteriores, que datam da década de 1980. Tais evidências nos fazem crer que ambas as políticas – o Enem e o Saeb (por meio de suas reiteradas mudanças e readequações) – tenham sido gestadas simultaneamente, no contexto de reformas mais amplas que impactaram significativamente a educação básica no Brasil na década de 1990. Evidências de tal aproximação podem ser encontradas nas composições das equipes técnicas de ambas as avaliações, registradas nos documentos publicados pelo Inep, que nos fazem crer que a circulação de enunciados entre uma política e outra era mediada por tais sujeitos, regulando, assim, os discursos possíveis sobre avaliação. De todo modo, o que se faz sentir no inciso legislativo supracitado é a articulação evidente entre a implementação de um processo de avaliação da educação, desde o nível fundamental até o superior, e a implementação ou garantia da qualidade da educação. Soma-se a isso o caráter de definição de prioridades que tais processos avaliativos ajudariam a desenhar ou, nos termos que já utilizamos, como garantir que as expectativas almejadas para cada nível de ensino sejam/fossem alcançadas.

A despeito de todo um debate em torno de referências curriculares para a educação básica que estava sendo realizado na mesma época, tendo sua expressão máxima na

publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental, o documento relativo ao ensino médio – o PCNEM – foi publicado mais tardiamente, em 1999. Ao que tudo indica, a concepção desse documento também foi realizada de forma apartada daquele voltado ao ensino fundamental, pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC, mas é possível afirmar que alguns princípios se mantiveram preservados para a etapa da educação subsequente. Assim, por mais estranho que possa parecer, o que se deu foi a formulação de uma política de avaliação antes mesmo da publicação, veiculação e consolidação da política curricular, tal como já houvera ocorrido com o Saeb.

De todo modo, à época da emergência do Enem, já circulavam, no cenário educacional, as noções de competências e habilidades trazidas pelos PCN para o ensino fundamental, inserindo tais conceitos nos debates e os alçando, ainda que não exatamente nesses termos, à condição de objetivos a serem atingidos ao longo do processo educativo. O mesmo parece estar presente nos documentos do Saeb, quando estes afirmam, por exemplo, que seus resultados “retratam o que o aluno **sabe, compreende** e é **capaz de fazer** nas áreas curriculares examinadas” (INEP, 1998, p. 7, *destaques originais*). Aqui, ainda que de forma muito preliminar, já passam a ser veiculadas algumas premissas caras às noções de competências e habilidades, como a ideia do *saber-fazer* ou, em outras palavras, de um conhecimento pragmático, passível de ser avaliado em itens de prova que objetivam a performance de uma operação cognitiva, intermediada por um conhecimento, em uma determinada situação-problema. Como estudiosos da área viriam a confirmar, posteriormente, a adesão do Saeb a esse referencial das competências e habilidades acabou se fortalecendo, alcançando sua expressão máxima no final na década de 1990 (BONAMINO, 2002), período que coincide com a criação do Enem. Este foi instituído em 1998, por meio da Portaria nº 438/98, como já mencionado, tendo como objetivos:

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

Ficava, assim, criado um dispositivo que serviria a um triplo propósito: como uma auto-avaliação que tanto atende aos interesses dos participantes em continuar suas formações acadêmicas quanto fornece elementos para a posterior inserção dos mesmos no mercado de trabalho; como uma referência em nível nacional não apenas para os egressos, mas também

para sistemas, redes e instituições de ensino, afinal são elas que ofertam a etapa média da educação básica; como subsídio às instituições de ensino superior e cursos profissionalizantes, de modo a se constituir como uma modalidade de acesso. O que se apresenta como questão, então, já nesse primeiro momento, é o seguinte: como um mesmo instrumento pode de uma só vez atender a tantos e tão distintos objetivos?

Tal atendimento viria por meio de uma *inovação* que seria a própria constituição dos testes por meio da verificação da capacidade de os estudantes demonstrarem o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Aqui, como já defendemos em Santos & Ferreira (2015, p. 154-155), adotamos uma noção de *inovação* que:

Não se constitui como sinônimo de reforma e, nesse sentido, que não se define por um rompimento com um passado tradicional e/ou antigo a ser, obrigatoriamente, superado. Diferentemente, percebemos que os processos geradores de mudanças nos currículos ocorrem em permanente disputa com aqueles que visam à manutenção de certas tradições, o que significa entender que “a estabilidade e a mudança nos currículos escolares não são processos excludentes, mas que, ao contrário, em certos casos são exatamente as modificações geradas pela incorporação de certas *inovações* que colaboram para a estabilidade das diferentes disciplinas escolares (FERREIRA, 2005, p. 6, *grifo da autora*).

Nesse movimento, o conhecimento passaria a ser organizado não mais em torno dos saberes tradicionalmente tidos como escolares e de seus dispositivos historicamente presentes no pensamento educacional brasileiro, como as disciplinas escolares, por exemplo. Ainda que isso não represente uma ruptura com o que se conhece como *conhecimento escolar*, insere-se nessa dinâmica a competência como um princípio regulador, reconfigurando, de certa forma, a maneira pela qual concebemos o conhecimento e organizamos as finalidades de ensino. Afinal, como esclarece o artigo 2º da Portaria nº 438/1998, “a prova do Enem avaliará as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências definida para o exame”. Na sequência, a Portaria definiria o seguinte:

Parágrafo único. São as seguintes competências e habilidades serem avaliadas:

I - demonstrar domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso das diferentes linguagens: matemática, artística, científica, entre outras;

II - construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;

III - selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para enfrentar situações-problema segundo uma visão crítica, com vistas à tomada de decisões;

IV - organizar informações e conhecimentos disponíveis em situações

concretas, para a construção de argumentações consistentes;

V - recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço.⁵²

Ficam assim determinadas as bases por meio das quais o instrumento de avaliação que constitui o exame, com os seus itens (questões), deveria ser elaborado e aplicado aos estudantes. Ainda que não haja a menção textual, ou melhor, que os significantes não apareçam como tal, é possível identificar esboços do que viriam a ser mais tarde alguns dos princípios organizadores do que se caracterizou como a *reforma do ensino médio*. Nesse contexto, a noção de competência, que viria ainda mais enrobustecida em textos como os PCNEM, DCNEB, DCEM, OCEM e PCN+, comparece compondo essa prática discursiva e mediando uma relação entre os conhecimentos escolares tidos como tradicionais e as expectativas oriundas tanto do mundo do trabalho quanto dos espaços formativos subsequentes ao ensino médio. Da mesma forma, aparecem, mesmo que preliminarmente, ideias acerca da integração curricular, uma certa ruptura com as disciplinas escolares como uma tecnologia de organização do conhecimento e a aposta em estratégias de abordagem que envolvam a resolução de problemas e a apresentação de situações sintonizadas com aspectos da *realidade* dos estudantes. Tais aspectos ficam evidentes nas finalidades de cada uma das redações das competências e habilidades a serem avaliadas.

A justificativa da opção pelas competências como o princípio organizador do exame fica mais clara quando analisamos o Documento Básico do Enem relativo à diferentes edições (1999, 2000 e 2001, por exemplo). Nesses textos, a competência é defendida porque:

As tendências internacionais, tanto em realidades mais próximas da nossa como nas mais distantes, acentuam a importância da formação geral na educação básica, não só para a continuidade da vida acadêmica como, também, para uma atuação autônoma do sujeito na vida social, com destaque à sua inserção no mercado de trabalho, que se torna mais e mais competitivo. Essa formação deve ser compreendida como uma sólida aquisição dos conteúdos tradicionais das ciências e das artes associada ao desenvolvimento de estruturas capazes de operacionalizá-los no enfrentamento de problemas apresentados pela realidade social, cada vez mais complexa, e numa dinâmica de tempo progressivamente acelerada.⁵³

O que parece interessante ser ressaltado aqui é que o Documento Básico do Enem pode ser lido como uma carta de intenções governamental dirigida tanto aos participantes

⁵² Portaria nº 438 de 1998.

⁵³ Enem – Documento Básico (1999). Página 1. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/132>. Acesso em: 17 jan 2017.

quanto às instituições que utilizariam os resultados advindos do exame⁵⁴. Assim, fica patente também nesse documento o caráter central que as competências viriam a ter nesse exame, projetando uma identidade não só para o conhecimento oficial, que já não se bastaria como os *conteúdos tradicionais*, mas que requereria daqueles que o *adquirem* (e por que não, dos que o ensinam?) a capacidade de associá-lo a estruturas capazes de o colocarem em prática. Há aqui uma clara distinção entre um conhecimento que seria o conhecimento *em si* e um outro que estaria mais associado a uma dimensão do *saber-fazer*, ou seja, à capacidade que os sujeitos têm de empregar um conjunto de saberes para resolver uma determinada situação apresentada pela *realidade social*. De todo modo, a forma como o discurso sobre as competências no Enem se estrutura parece procurar obter um consenso acerca dessa dualidade. Afinal, ainda que dotado de ambiguidades, tal discurso passou a circular por diferentes audiências – sejam aquelas ligadas à avaliação educacional em suas variadas vertentes ou aquelas em que circulam os discursos propriamente escolares, como as comunidades disciplinares –, conquistando adesão em maior ou menor grau, vide o sucesso que o Enem apresenta nessas quase duas décadas de existência.

É nesse sentido que percebemos, ancorados nas produções de Ball (2001) e de Ball e Bowe (1992), a circulação de sentidos oriundos de diferentes contextos e que, no contexto de produção das políticas educacionais, são recortados, desterritorializados e reterritorializados (CANCLINI, 2008), ocasionando a formação de híbridos culturais em conversas nem sempre tão fáceis de serem empreendidas. Percebemos, assim, que, no afã de produzir uma aproximação entre os *conteúdos tradicionais* e as *competências*, foram lançadas diferentes estratégias, de modo a obter certos consensos. É o que fica evidente no trecho a seguir:

A matriz foi construída por um grupo de profissionais da educação – especialistas em psicologia do desenvolvimento, pesquisadores e professores

⁵⁴ O documento é dividido nas seguintes partes: 1) Introdução – que contextualiza a produção do exame. Além de explicitar os principais marcos reguladores dessa política; 2) Objetivos – que traz em linhas gerais os aspectos sobre os quais discorre a Portaria nº 438 de 1998; 3) Características do Exame – que aborda aspectos operacionais relativos às inscrições, provas, locais de aplicação das provas, resultados, periodicidade; 4) Participantes – que define as características do público-alvo; 5) Questionário Socioeconômico; 6) Cronograma; 7) Banco de Dados – que faculta, salvaguardado o direito ao sigilo individual, o acesso dos dados por “Instituições de Ensino Superior – IES, instituições representativas do mundo do trabalho, pesquisadores e Secretarias de Educação, visando à realização, ao aprofundamento e à ampliação de análises e pesquisas de interesse das instituições”; 8) Uso dos Resultados – que garante aos participantes a divulgação dos resultados obtidos às instituições a quem ele autorizar a utilização de suas performances individuais; 9) Matriz de Competências – com uma explicação enrobustecida sobre essa opção de organizar o exame por meio das competências e habilidades, contando com a descrição textual de cada uma dessas, além de discorrer sobre a produção textual, também objeto do exame; 10) Análise do Desempenho – em que são explicitados os métodos utilizados para o cálculo das partes objetiva e da redação; e, 11) Boletim de resultados – em que figuram esclarecimentos sobre a forma de comunicação dos resultados: na modalidade Boletim Individual, que conta com os dados relativos ao desempenho de cada participante, e Boletim da Escola, instrumento divulgado mediante a solicitação, desde que atendidas determinadas condições explicitadas no documento.

das diferentes áreas de conhecimento e especialistas em psicometria – a partir de um projeto elaborado pelo INEP.

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. Considera que conhecer é construir e reconstruir significados continuamente, mediante o estabelecimento de relações de múltipla natureza [sic], individuais e sociais. (Documento Básico, p. 6)⁵⁵

Dessa forma, fica evidente a participação de sujeitos oriundos de diferentes *comunidades discursivas*, tais como a da psicologia do desenvolvimento, a da pesquisa em educação e em ensino das disciplinas escolares e a da psicometria, para dar alguns exemplos. As comunidades discursivas, no sentido proposto, seriam formadas por grupos de sujeitos habilitados, por conta de posições que ocupam, a elaborar regras e padrões de conhecimento que autorizam a produção de diferentes *verdades* em uma dada área. É nesse sentido que, me aproximando de Jaehn e Ferreira (2012), percebo a elaboração do conhecimento no Enem sendo socialmente realizada no diálogo entre essas diferentes comunidades discursivas que foram e têm sido instadas a se posicionar acerca dessa política de avaliação. Embora reconheça os embates e lutas travadas no interior de cada uma dessas comunidades e no diálogo entre elas, o que me interessa aqui é reforçar como a construção desse conhecimento “se dá discursivamente, além de sua relação histórico-contextual” (JAEHN & FERREIRA, 2012, p. 267). Afinal, nosso interesse tem sido, na interlocução com Thomas Popkewitz (1997, p. 13), o de produzir um quadro teórico que nos auxilie na compreensão “das condições históricas dentro das quais predomina um discurso determinado. O estudo das práticas de reforma do ensino contemporâneo implica a colocação de fatos específicos do ensino dentro de uma formação histórica que pressupõe a existência de relações de poder e conhecimento”.

Pensar nesses termos é iluminar as condições de possibilidade que permitiram não apenas a confluência dessas comunidades discursivas distintas e, por vezes, no que diz respeito aos referenciais teórico-metodológicos, rivais, mas o seu trabalho conjunto para conceber a noção de conhecimento que serviria de base para a elaboração da matriz de referência do Enem. Sem querer operar de maneira dicotômica, percebo aqui que estão em disputa múltiplos sentidos de conhecimento escolar, mas sobretudo aqueles que vem, desde pelo menos o início de século XX, disputando os sentidos sobre educação e sobre o ensino

⁵⁵ Enem – Documento Básico (1999). Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/132>. Acesso em: 17 jan 2017.

das disciplinas escolares: o *conhecimento em si*, identificado como os conteúdos tradicionais, e o *conhecimento pragmático*, associado não exclusivamente à noção de competências.

Sobre a noção de conhecimento, sobretudo a de conhecimento escolar, parece importante destacar que esta foi, a partir da década de 1990, secundarizada nos debates do campo do currículo no Brasil. Esse fato é tributário tanto da diversificação das temáticas de interesse às quais os pesquisadores do campo passaram a lançar seus olhares, como da própria ampliação das lentes teóricas que passaram a influenciar suas investigações, aspecto já discutido no Capítulo 1. Assim, a questão do conhecimento partilhou as atenções com outras temáticas como a cultura, as identidades, as políticas, a diferença, para citar algumas. No entanto, o debate sobre a temática se revitalizou a partir dos anos 2000⁵⁶ em função da discussão acerca dos direitos de aprendizagem de determinados conhecimentos, que reverbera no debate acerca de uma base ou um currículo comum em diferentes contextos nacionais – como é o caso da Austrália, por exemplo. É no âmbito dessas discussões e marcado pelo antagonismo entre essas duas concepções de conhecimento, ao menos nos debates acadêmicos, que são elaborados os textos do Enem e como consequência sua matriz de competências e habilidades. Nesse sentido:

O debate, insolúvel e ainda entendido por muitos como central no campo do currículo, entre o *conhecimento em si* e o *conhecimento para fazer algo* é endereçado no formato de um currículo em camadas. De um lado, utilizam-se as disciplinas/matérias clássicas como fonte de conteúdos, tratados como *conhecimento em si*. De outro, assume-se que tais disciplinas não dão conta dos desafios contemporâneos e se propõem temas e, principalmente, capacidades transdisciplinares, para cujo atendimento o conhecimento é meio. (MACEDO, 2016, p. 54)

Assim, no que se refere ao Enem, a estratégia adotada para se obter mínimos consensos em torno do que deveria ser avaliado pelo instrumento pareceu ser a via do diálogo com certo conjunto de teorias advindas da psicologia do desenvolvimento, que colocariam em uma mesma mesa de negociação essas duas perspectivas de se conceber o conhecimento. Pela características do grupo composto, tomando por base os seus pertencimentos a determinadas comunidades discursivas, apontadas anteriormente, e levando em consideração a experiência do Saeb, sobretudo a partir da edição relativa ao ano de 1993 (BONAMINO, 2002), parece ter havido uma associação a enunciados advindos de perspectivas comumente identificadas com o construtivismo. Aqui, embora não tenha qualquer intenção de restituir aos sujeitos uma agência que os descola de um contexto discursivo mais amplo, acho que cabe

⁵⁶ Por meio dos debates promovidos por Michael Young (ver YOUNG, 2013), com reflexos no debate curricular nacional, tendo em Antônio Flavio Barbosa Moreira um de seus mais proeminentes interlocutores.

mencionar que, da produção dos textos que mais tarde vieram compor a Fundamentação Teórico- Metodológica do Enem, participaram, por exemplo, os professores Lino de Macedo e Nilson José Machado, profissionais reconhecidamente posicionados em uma perspectiva que defende a dimensão construída dos conhecimentos escolarizados e que, ao que tudo indica, pela própria constituição dos documentos e suas assinaturas, tiveram papel fundamental nos processos de concepção, implementação e consolidação do exame até, pelo menos o início dos anos 2000. Marcas identificadas como provenientes dessa comunidade discursiva podem ser evidenciadas em trechos como este, a seguir: “O modelo de avaliação do Enem foi desenvolvido com ênfase na aferição de estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento e não apenas a memória, que, importantíssima na constituição dessas estruturas, sozinha não consegue fazer-nos capazes de compreender o mundo em que vivemos” (INEP, 2006, p. 7). E, como em um deslizamento que nos transporta de uma perspectiva construtivista para uma abordagem, digamos, mais instrumental, prossegue:

Há uma dinâmica social que nos desafia, apresentando novos problemas, questiona a adequação de nossas antigas soluções e exige um posicionamento rápido e adequado ao cenário de transformações imposto pelas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas com as quais nos deparamos nas últimas décadas. Este cenário permeia todas as esferas de nossa vida pessoal, mobilizando continuamente nossa reflexão acerca dos valores, atitudes e conhecimentos que pautam a vida em sociedade. (*idem*)

Não causa espanto, portanto, que, a despeito de uma abordagem que se reveste de princípios construtivistas e, com isso, conquista a audiência de uma boa parcela da comunidade pedagógica, a proposta de exame resvale em uma perspectiva mais instrumental, mobilizando não apenas aspectos que mostram a significância da construção do conhecimento para os estudantes nessa etapa da educação, mas que apontam também para a sintonia que a escolarização deve apresentar no que diz respeito às mudanças do mundo contemporâneo, sobretudo aquelas relativas ao mundo do trabalho. Não é à toa, afinal, que na Portaria nº 438/1998, um dos objetivos declarados do exame é o de que ele se torne uma parâmetro de auto-avaliação dos participantes, com vistas à sua inserção no mercado de trabalho.

É nesse velho embate, em que perspectivas aparentemente destoantes e, por vezes, consideradas incompatíveis se encontram, em que enunciados que, embora tenham emergido em formações discursivas distintas, encontram as condições de possibilidade para sua associação e conseqüente estruturação de uma prática discursiva própria para o/do Enem. Afinal, se até o momento de sua emergência eram as prerrogativas caras às disciplinas escolares as que vigiavam e informavam tanto as práticas docentes como a preparação para os exames pós-médio, nas suas mais diversas finalidades, agora os conteúdos de tais disciplinas

precisam negociar o seu comparecimento neste exame não abrindo mão do que lhes é caro, mas se reconfigurando para entrar naquele ordenamento discursivo específico. Nesse sentido, as comunidades discursivas envolvidas na produção da matriz de competências e habilidades que teve vigência nas edições compreendidas entre 1998 e 2008, promoveram uma sutura particular entre diferentes sentidos de conhecimento que atravessam não apenas o contexto de produção das políticas, como os mais distintos contextos de prática, como é o exemplo dos cursos de formação de professores e as instituições que se dedicam à educação básica.

Fica também evidente que o caminho realizado nessa migração entre perspectivas construtivistas para aquelas de ordem mais instrumental, que encontram-se materializadas na adoção das noções de competências e habilidades, traduz os embates em torno da definição daquilo que deveria ser avaliado ao término da educação básica. Nesse movimento, deixa claro a potência que as discussões advindas do campo da psicologia do desenvolvimento adquiriram não apenas nesse processo, mas em toda a política curricular voltada para o ensino médio⁵⁷. Assim, fica configurado todo um *sistema de raciocínio* que viria regular, a partir de então, as condições enunciativas para essa prática discursiva que é o Enem. Para Popkewitz (2008), desvendar os sistemas de raciocínio que vem regulando o pensamento pedagógico é a continuação de um projeto anterior, aquele que foca a epistemologia social, ou seja, uma política da razão como práticas históricas que governam a reflexão e a ação. Assim, investir na compreensão dos sistemas de raciocínio que regulam as possibilidades enunciativas acerca do Enem é, em última instância pensar essa política de avaliação (e de currículo) como um conjunto de inscrições de regras e padrões por meio dos quais a experiência é classificada, os problemas são localizados e os procedimentos são definidos para ordenar o que vemos, como pensamos e a forma que agimos (POPKEWITZ, 2008). Tais regras e padrões ao ordenar o que é possível se conceber como objeto de avaliação e, portanto, como o que conta como conhecimento, acabam por impactar sobremaneira a forma como pensamos e concretizamos as experiências de aprendizagem nos espaços escolares. Afinal, ainda que o Enem tenha sido projetado como um exame e, assim, tenha características que o diferenciam de uma avaliação educacional propriamente dita, não podemos negar que suas medidas baseiam-se no que se materializa como conhecimento propriamente escolar.

Nesse sentido, parece interessante, ainda que preliminarmente, conceituar o que se entende aqui por conhecimento escolar. Gabriel e Ferreira (2012), em texto que objetivou discutir os significantes ‘disciplina escolar’ e ‘conhecimento escolar’, aproximam-se do

⁵⁷ Vide a consolidação de tais noções na política curricular voltada para o ensino médio, como pode ser verificado em documentos, tais como: PCNEM, DCNEB, DCEM, OCEM e PCN+.

pensamento de Stuart Hall para colocarem essas duas noções ‘sob rasura’. Para Stuart Hall (2000), pensar que um determinado conceito está sob rasura implica reconhecer que ele já não serve mais como foi concebido em sua forma original, mas, ao mesmo tempo, já que ele não foi superado nem substituído, não resta outra possibilidade a não ser continuar a operar com ele. É a partir dessa aporia que as autoras propõem que pensemos a potência do conceito de “*conhecimento disciplinarizado*, que, ao fundir contingencialmente os conceitos de *disciplina escolar* e *conhecimento escolar*, nos oferece um instrumento retórico para enfrentarmos as demandas políticas elaboradas pela e/ou direcionadas à escola pública” (GABRIEL & FERREIRA, 2012, p. 228, *grifo das autoras*). Sem abrir mão, portanto, dos conceitos de *disciplina escolar* e *conhecimento escolar*, as autoras apostam no significante *conhecimento disciplinarizado* como um artifício importante nas lutas por significação tanto do que é propriamente escolar, como daquilo que vêm informando nossas práticas escolares no âmbito das disciplinas, na relação com o conhecimento. Assim, o que se apresenta nesse debate é a centralidade de noções, ainda que reconfiguradas, sobre o que é considerado *escolar*, o que é tido como *conhecimento* e a atualidade das *disciplinas* no pensamento pedagógico brasileiro.

Na análise aqui realizada, parece haver uma ruptura, ainda que parcial, na proposta trazida pelo Enem, com as categorias acima mencionadas, pois ainda que tais significantes e/ou suas derivações apareçam nos documentos que acompanham a instituição do Enem, é em uma perspectiva ligeiramente distinta daquela empreendida em debates, como o apresentado. Isso reforça a impressão, por exemplo, de que a concepção de conhecimento que embasa a formulação da matriz de competências e habilidades é marcadamente instrumental; afinal, o conhecimento, antes de qualquer outra finalidade, está a serviço de alguma operação mental a ser demonstrada pelos participantes, como pode ser verificado nos trechos do Documento Básico do Enem destacados a seguir:

Esta rapidez com que as mudanças sociais se processam e alteram nossa vida cotidiana impõe um padrão mais elevado para a escolaridade básica, e o projeto pedagógico da escola deve objetivar *o desenvolvimento de competências com as quais os alunos possam assimilar informações e utilizá-las em contextos adequados, interpretando códigos e linguagens e servindo-se dos conhecimentos adquiridos para a tomada de decisões autônomas e socialmente relevante.* (grifos nossos)⁵⁸

Busca-se, dessa maneira, *verificar como o conhecimento assim construído pode ser efetivado pelo aluno por meio da demonstração de sua autonomia de julgamento e de ação, de atitudes, valores e procedimentos diante de*

⁵⁸ Enem – Documento Básico (1999). Página 1. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/132>. Acesso em: 17 jan 2017.

situações-problema que se aproximem o máximo possível das condições reais de convívio social e de trabalho individual e coletivo. (grifos nossos)⁵⁹

Assim, por um lado, se fica evidente que esse quadro conceitual das competências e habilidades marca o discurso acerca do conhecimento a ser avaliado no Enem, tal operação é feita no diálogo com a trajetória escolar dos participantes do exame e os conhecimentos historicamente identificados com os campos disciplinares que organizam a educação básica em nosso país. Por outro lado, esse conhecimento parece não se bastar por ele mesmo. Como já sinalizado e discutido nas produções de Lopes (2002, 2006), Lopes e Lopez (2010) e Macedo (2002), esse conhecimento encontra-se alicerçado em um conjunto de discussões mais amplas que estão relacionadas ao mundo do trabalho e ao atendimento das demandas do setor produtivo, encontrando nas noções de competências e habilidades, em sua aproximação às ciências cognitivas e, mais contemporaneamente, na psicometria e suas relações com a estatística, sua porta de entrada no cenário educacional.

É nesse movimento que percebemos o ideário de competências e habilidades – por vezes, sintonizado com algumas premissas do pensamento curricular tradicional, encontrando no eficientismo social sua maior expressão – como um princípio regulador da prática discursiva do Enem. É por meio desses enunciados, em articulação com as noções de contextualização, interdisciplinaridade e resolução de problemas, que mais tardiamente se apresentariam como princípios da reforma curricular dirigida à educação básica, mas de forma ainda mais contundente ao ensino médio, que um sistema de raciocínio bastante particular foi forjado. Desde então, ele veio regulando as possibilidades de enunciação acerca do que deveria ser não apenas o Enem, como o próprio ensino médio, além de quaisquer mudanças que viessem a ocorrer em ambos. É sobre como esse sistema de raciocínio passou a operar a partir dos anos 2000, encontrando sua maior expressão na reforma no Enem de 2009, que passarei a falar na próxima seção.

3.3.3 Entre tradições e mudanças: as inovações como força de manutenção

Após a criação do Enem em 1998, o exame veio, paulatinamente, crescendo em importância, não apenas no que diz respeito ao número de inscritos que dele tomavam parte, como no que tange aos usos, atingindo um número cada vez mais expressivo de instituições que utilizavam seus resultados integralmente ou como parte de seus processos seletivos para

⁵⁹ Enem – Documento Básico (1999). Página 7. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/132>. Acesso em: 17 jan 2017.

acesso aos cursos de graduação. Também ganham destaque, nesse cenário, todo um conjunto de documentos que viriam explicitar a fundamentação teórico-metodológica do exame (INEP, 2006), bem como textos que versavam sobre os eixos cognitivos que alicerçavam essa política de avaliação (INEP, 2007). Nos discursos veiculados nesses documentos, nota-se a centralidade que essa política ganhou no contexto da reforma do ensino médio desencadeada a partir da segunda metade da década de 1990. Como fica claro em alguns enunciados, o Enem, apesar dos objetivos definidos em portaria específica já mencionados, vai adquirindo novos papéis, concorrendo com o Saeb no que diz respeito à constituição de um instrumento de avaliação do ensino médio, especificamente. O texto introdutório da Fundamentação Teórico-Metodológica (INEP, 2006, p. 7, *grifos nossos*), afirma, por exemplo, que “realizado anualmente, ele [o Enem] se constitui um valioso instrumento de avaliação, fornecendo uma imagem *realista* e sempre atualizada da educação no Brasil”. Vale a pena destacar que, apesar de a Portaria de criação do Enem fazer menção ao objetivo de que o exame se constituísse uma referência para egressos do ensino médio, tornando-se, assim, o fiel da balança também para as instituições que ofertavam essa etapa da educação, não há qualquer alusão a um papel de avaliação, quer seja dessa etapa ou da ‘educação no Brasil’ de forma mais ampla.

A centralidade que o exame adquire também pode ser evidenciada no que diz respeito ao papel que ele passou a desempenhar como operador da reforma. Apesar de a publicação de documentos como os PCNEM, as DCNEB, as DCEM, as OCEM e os PCN+ ser posterior à criação do Enem, ao que tudo indica é ele o veículo que operacionaliza os princípios contidos em todos esses textos:

O Enem tem, ainda, papel fundamental na implementação da Reforma do Ensino Médio, ao apresentar, nos itens de prova, os conceitos de situação-problema, interdisciplinaridade e contextualização, que são, ainda, mal compreendidos e pouco habituais na comunidade escolar. A prova do Enem, ao entrar na escola, possibilita a discussão entre professores e alunos dessa nova concepção de ensino preconizada pela LDB, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Reforma do Ensino Médio, norteadores da concepção do exame. (INEP, 2006, p. 8)

Nota-se, aqui, certo anacronismo, já que a despeito de a LDB (Lei nº 9394/96) ser anterior à criação do Enem, a publicação tanto dos PCNEM quanto dos documentos relativos à reforma do ensino médio, gestada na década de 1990, são produções posteriores à implementação do exame. Ainda, ao ressaltar o papel que os itens que compõem o exame assumem na veiculação dos conceitos de situação-problema, interdisciplinaridade e contextualização, o documento opera em uma dicotomia que parece posicionar a escola em situação de atraso em relação ao que foi pensado no âmbito de tal reforma, uma vez que tais

conceitos, nesse espaço, seriam ainda “mal compreendidos e pouco habituais” (INEP, 2006, p. 8). Reforça-se, assim, a contraposição nem sempre verdadeira, já discutida anteriormente, entre a escola como o lugar em que há o ensino dos conteúdos, do conhecimento em si, realizado de forma descontextualizada e pouco significativa para os estudantes, e a política curricular pensada no âmbito do estado, que possui uma retórica redentora e salvacionista, uma vez que veicula sentidos que tornam tais conhecimentos dotados de uma significação que habilita os estudantes a compreender melhor a *realidade*.

Fica claro, então, que, apesar de nessa primeira versão o Enem não ter explicitamente o objetivo de influenciar os currículos escolares, ao se veicular enunciados de como os conteúdos são abordados no exame e, portanto, de como deveriam ser nas instituições de ensino, há uma sinalização das expectativas a serem atingidas ao final do ensino médio. Afinal, se o exame não verifica algo que já é realizado nas escolas, ele pelo menos cumpre o papel de apontar o que deveria ser, o que pode se dar, por exemplo, por meio da discussão de seus resultados:

Assim, ao publicarmos os textos elaborados pelos autores da Matriz do Enem, com a concepção teórico-metodológica do exame, esperamos contribuir para uma melhor compreensão dos eixos cognitivos que o estruturam e, mais do que isso, na medida em que professores, educadores, pesquisadores e o público em geral a eles tenham acesso, possam discutir e melhor refletir sobre o significado de seus resultados ao longo desses oito anos de avaliação. (BRASIL, 2006, p. 9)

A publicação tardia dos livretos relativos à Fundamentação Teórico-Metodológica, bem como aos Eixos Cognitivos do Enem, parece ter vindo preencher uma lacuna no que diz respeito à publicização das concepções teóricas que balizavam o Enem em sua primeira versão. O exame, que já contava à época da publicação desse último documento com nove anos de existência, ainda não havia sido acompanhado de textos que explicitassem as escolhas teóricas, as opções por conceitos que seriam considerados basilares para a elaboração de seus itens de prova, bem como um esclarecimento mais aprofundado sobre o objetivo de cada uma das competências propostas para a verificação de desempenho dos estudantes. Tais textos, de alguma forma, marcavam a consolidação do exame e do desenho de suas provas.

De 1998 até 2008, o Enem contou com aplicações anuais, sendo sempre realizadas na segunda metade do segundo semestre de cada ano, de modo a privilegiar a participação de alunos concluintes do ensino médio, proporcionando a esse público o maior contato possível com os conhecimentos escolares que seriam objeto de avaliação, ainda que ressignificados pelo ideário das competências. As provas eram elaboradas de acordo com a matriz de competências e habilidades que, por sua vez, estava organizada da seguinte forma: eram cinco

(5) as competências que, por sua vez, eram desdobradas em vinte e uma (21) habilidades (ANEXO II). A prova contava com um total de sessenta e três (63) itens, sendo selecionados três (3) itens para atender a cada uma das habilidades. Não havia nessa versão qualquer divisão que correspondesse à organização curricular vigente à época nas instituições de ensino brasileiras, ou seja, uma relação direta entre um conjunto de itens ou de partes do teste com as disciplinas escolares tradicionalmente presentes no ensino médio. Ainda que o Enem e os textos relativos à reforma do ensino médio tenham sido gestados de modo contemporâneo, também não se encontra nos documentos referenciais do exame à organização por áreas do conhecimento, proposta que vigorava nos PCNEM e nas DCEM.

Assim, aqueles princípios que o Enem assumiu como missão divulgar, ou seja, a resolução de problemas, a contextualização e a interdisciplinaridade, estavam, de fato, presentes nessa política. Aliás, o grande caráter *inovador* do Enem talvez tenha sido mesmo a adoção de tais princípios. Não é à toa que o exame passou a ser considerado um avanço em relação aos vestibulares ditos ‘tradicionais’, pois, de alguma forma, se afastava de uma concepção de teste enciclopédico que envolvia questões que exigiam a memorização de conhecimentos, leis e fórmulas. Se, de alguma maneira, essa nova forma de avaliar o desempenho dos estudantes pode ser considerada um avanço em relação aos exames vestibulares até então vigentes, é interessante pensarmos quais diálogos o Enem teve de empreender com aquilo que até então se constituía um parâmetro de avaliação ao final do ensino médio – no caso, os vestibulares, acusados, mais tarde, de “orientar o currículo do ensino médio”⁶⁰. É nessa vizinhança de enunciados que tal prática discursiva não apenas emerge, como se consolida e passa a regular as possibilidades de enunciação para e sobre o Enem. Um exemplo disso é a própria matriz de competências e habilidades, que se submetida ao escrutínio, revela em sua superfície marcas dessas diferentes formações discursivas, quais sejam: aquelas relacionadas às disciplinas escolares tradicionalmente presentes na educação básica; aquelas associadas à psicologia do desenvolvimento em suas diferentes tonalidades, englobando aspectos que vão desde o construtivismo aos mais associados com o eficientismo social; além, é claro, de enunciados que estão ligados aos princípios da reforma do ensino médio. Tais aspectos contribuem também para a constituição desse sistema de raciocínio que regula as possibilidades enunciativas no/sobre o Enem.

Talvez a face mais agudizada dessa racionalidade tenha se mostrado em 2009, ano em

⁶⁰Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=768-proposta-novovestibular1-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 Acesso em 25/01/2017.

que o Enem é remodelado de forma a se constituir parte do processo seletivo do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), um sistema informatizado sob gestão do MEC por meio do qual as instituições públicas federais de ensino superior ofereceriam suas vagas, permitindo aos candidatos pleitear em ordem de preferência vagas em diferentes instituições e cursos, independente de sua localização geográfica. Essa foi, depois do Programa Universidade para Todos (Prouni), a iniciativa que resultou em maior projeção para o Enem. Afinal, é notório que a busca por uma vaga no ensino superior em instituições públicas e, em especial, nas federais, é um processo que mobiliza contingentes expressivos de estudantes e egressos do ensino médio. O que talvez evidencie melhor a forma como o sistema de raciocínio engendrado pelo Enem passou a operar por ocasião de sua reformulação sejam os próprios documentos produzidos à época da divulgação dessa proposta.

O principal documento a veicular a proposição da reformulação do Enem é o intitulado “Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – (Andifes)”, assinado pela Assessoria de Comunicação Social do MEC. Tal documento, que pode ser considerado uma carta de intenções do ministério à sociedade brasileira, dirigiu-se a esse destinatário em especial em razão de depender de sua anuência para desencadear o processo que acabaria resultando no *novo* Enem. Em seu parágrafo inicial, o texto veicula que:

Os exames de seleção para ingresso no ensino superior no Brasil (os vestibulares) são um instrumento de estabelecimento de mérito, para definição daqueles que terão direito a um recurso não disponível para todos (uma vaga específica em determinado curso superior). O reconhecimento, por parte da sociedade, de que os vestibulares são necessários, honestos, justos, imparciais e que diferenciam estudantes que apresentam conhecimentos, saberes, competências e habilidades consideradas importantes é a fonte de sua legitimidade.

Parte-se aqui, portanto, do reconhecimento da necessidade, importância e legitimidade do vestibular. O que se quer discutir são os potenciais ganhos de um processo unificado de seleção, e a possibilidade concreta de que essa nova prova única acene para a reestruturação de currículos no ensino médio.⁶¹

Assim, sem questionar o caráter excludente dos processos seletivos para as vagas ofertadas em cursos de nível superior, o MEC inicia o texto enaltecendo a discriminação obtida por meio dos exames vestibulares, uma vez que são capazes de diferenciar os candidatos de acordo com o grau de apropriação que eles têm de “conhecimentos, saberes,

⁶¹ Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=768-proposta-novovestibular1-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 27 jan 2017.

competências e habilidades”⁶². Ainda sem maiores detalhes definidos sobre o que viriam a ser as mudanças no que diz respeito à composição dos testes e à definição do que estes viriam medir, parece haver, ainda que de forma preliminar, uma sinalização clara de que enunciados pertencentes a diferentes formações discursivas foram convidados a comparecer para sustentar a proposta de alteração do exame. Nesse movimento, o texto buscava conquistar as diferentes audiências onde poderia ser lido; afinal, ainda que endereçada à Andifes, a proposta também seria lida por toda comunidade educacional, que, de alguma forma, acabaria por ser impactada pelo vulto das mudanças propostas. Conhecimentos, saberes, competências e habilidades parecem, então, estarem em posições equivalentes no que diz respeito à constituição dos objetos a serem avaliados. Dessa forma, por meio do *novo* Enem, os estudantes teriam a oportunidade de demonstrar suas proficiências no que quer que fosse definido como objeto de avaliação, e o MEC cumpriria o papel de acenar para as instituições de ensino a expectativa de reestruturação curricular que era desejada para o ensino médio.

Por meio dessa prova única, que agregaria processos seletivos de diferentes instituições, o MEC objetivava a superação de distintos inconvenientes gerados pelos exames vestibulares, quais sejam: (i) a descentralização dos processos seletivos, com o favorecimento dos candidatos com poder aquisitivo para se inscrever e participar dos exames realizados em diferentes localidades; (ii) a maneira como os diferentes exames vestibulares acabam por orientar, em níveis local e regional, os currículos do ensino médio. Assim, a unificação da seleção por meio de uma única prova – o Enem –, além de racionalizar a disputa pelas vagas ofertadas, possibilitando a participação nos processos seletivos para vagas de instituições distintas e geograficamente distribuídas por todo o território nacional, permitiria a sinalização, para as instituições de ensino, das mudanças pretendidas para essa etapa da educação.

O documento argumenta, ainda, que a unificação dos processos seletivos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) seria uma medida que possibilitaria um fluxo migratório maior de estudantes no Brasil, o que ampliaria a capacidade de recrutamento das universidades. Amparado em dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios (PNAD/IBGE), o texto indica que, diferentemente do que se observa em termos migratórios para o conjunto da população brasileira, os estudantes universitários tendem a se matricular em instituições de seus locais de origem, dado que é contrastante com o que outros contextos nacionais, como o dos Estados Unidos, para dar um exemplo.

⁶² Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=768-proposta-novovestibular1-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 27 jan 2017.

Além disso, a reestruturação do Enem, apesar do grande vulto que se fez em torno dela, apenas reforçaria um dos usos que o exame já vinha tendo, como explicita o documento. Veja a tabela abaixo, extraída do próprio documento para a Andifes⁶³, que relaciona as razões para a realização do exame indicadas pelos candidatos no questionário socioeconômico da edição imediatamente anterior à divulgação da proposta:

Tabela – Motivos alegados para fazer o Enem – Brasil – 2008

Categoria de Respostas	Frequência Absoluta	Percentual	
		Todas as categorias	Categorias válidas
Para testar meus conhecimentos / minha capacidade de raciocínio	377.306	12,92	15,37
Para entrar na faculdade / conseguir pontos para o vestibular	1.811.079	62,01	73,79
Para ter um bom emprego / saber se estou preparado(a) para o futuro profissional	255.619	8,75	10,41
Não sei	10.481	0,36	0,43
Subtotal	2.454.485	84,04	100,00
Sem informação	294.313	10,08	
Resposta inválida	10.683	0,37	
Não entregou o questionário socioeconômico	161.079	5,52	
Subtotal	466.075	15,96	
Total	2.920.560	100,00	

Fonte: Questionário socioeconômico do Enem 2008

Como é possível observar, dos objetivos arrolados na Portaria nº 438/1998, aquele que parece ser mais atrativo aos participantes é, justamente, o de servir como um instrumento de acesso ao ensino superior. Afinal, o MEC evidencia que cerca de 70% dos quase 5 milhões de participantes já recorriam ao Enem para prosseguir seus estudos em nível superior, o que significa que a mudança beneficiaria o público do exame.

No que diz respeito à reestruturação dos currículos do ensino médio, a proposta reatualiza a relação entre os conhecimentos aprendidos ao longo da trajetória escolar e o desenvolvimento de competências e habilidades que são necessárias ao exercício da cidadania, à inserção no mercado de trabalho, bem como ao prosseguimento dos estudos em etapa seguinte, como explicita o trecho:

A nova prova do Enem traria a possibilidade concreta do estabelecimento de uma relação positiva entre o ensino médio e o ensino superior, por meio de um debate focado nas diretrizes da prova. Nesse contexto, a proposta do Ministério da Educação é um chamamento. Um chamamento às IFES para que assumam necessário papel, como entidades autônomas, de protagonistas no processo de repensar o ensino médio, discutindo a relação entre conteúdos exigidos para ingresso na educação superior e habilidades que seriam fundamentais, tanto para o desempenho acadêmico futuro,

⁶³ Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=768-proposta-novovestibular1-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 27 jan 2017.

*quanto para a formação humana.*⁶⁴ (grifos nossos)

Essa afirmação parece operar em uma lógica que não considera as propostas curriculares vigentes à época; afinal, apesar dos questionamentos à efetividade de documentos tais como os PCNEM, DCNEB, DCEM, OCEM e PCN+, esses constituem-se como os registros da reforma do ensino médio e já regulavam os sentidos de currículo e ensino para essa etapa da educação. O chamamento às IFES para que essas assumam o papel de pensar o ensino médio não considera, portanto, a tentativa de ressignificar essa etapa da educação. Ou seja, não considera aquela ambivalência que vem informando não apenas as práticas pedagógicas como todo o debate em torno da identidade do ensino médio, a qual fica entre a dualidade de ser simultaneamente uma etapa terminal da educação básica e um estágio intermediário entre o ensino fundamental e o superior. Diferentemente, o foco no papel das IFES diz respeito à definição, ou melhor, à reflexão sobre a relação entre os conteúdos disciplinares aprendidos pelos estudantes em suas instituições escolares e o desenvolvimento de habilidades que seriam importantes para o desempenho acadêmico. Além disso, tal opção parece abrir mão da interlocução com outros atores importantes no que se refere à definição de parâmetros para esse nível de ensino; afinal, se as IFES assumem esse papel tão centralmente, qual seria a ação possível para a comunidade escolar, por exemplo?

Adicionalmente, o tal *chamamento* parece não dar tantas linhas de escape ou possibilidades de ação por parte das IFES, uma vez que a proposta parece trazer diretrizes já bastante claras e definidas acerca do que seria o *novo* Enem. Essa nova organização envolveria toda uma reestruturação da matriz de competências e habilidades. Assim, o que antes era organizado de forma integrada, interdisciplinar, contando com cinco (5) competências gerais e vinte e uma (21) habilidades, passaria agora a ser constituído por:

Uma matriz de habilidades e um conjunto de conteúdos associados a elas. A proposta inicial para a matriz de habilidades seria similar às diretrizes que hoje compõem o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, o Enceja. Assim, o novo exame seria composto por quatro teste, um por cada área do conhecimento, a saber: (i) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (incluindo redação); (ii) Ciências Humanas e suas Tecnologias; (iii) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e (iv) Matemática e suas Tecnologias. Esta estrutura aproximaria o exame das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos currículos praticados nas escolas, mas sem abandonar o modelo de avaliação centrado nas competências e habilidades. Em relação ao conjunto de conteúdos, este seria construído em

⁶⁴ Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=768-proposta-novovestibular1-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 27 jan 2017.

parceria com a comunidade acadêmica, neste caso específico, as IFES.⁶⁵

Como estratégia para conquistar a adesão das IFES à proposta, o MEC, em carta de intenções, apresenta uma proposição de matriz que, ao mesmo tempo que encontra-se regulada por todo um sistema de raciocínio que baliza as enunciações sobre o Enem, faz uma envergadura no sentido de se aproximar do que se constituiu, historicamente, como uma tradição nos processos seletivos acadêmicos, ou seja, uma aproximação evidente dos conteúdos disciplinares. Assim, em um movimento de recontextualização por hibridismo (LOPES, 2008), esses enunciados – as competências e habilidades, de um lado, e os conteúdos disciplinares, de outro – são chamados a comparecer nessa prática discursiva, fazendo emergir novos enunciados acerca daquilo que viria a se constituir como o objeto de avaliação do Enem. Parece interessante, sobretudo, o realce que o texto dá ao compromisso de não se abrir mão das noções de competências e habilidades. Afinal, o que se constituiu uma *inovação* na criação do Enem foi a adoção desses dois conceitos, com a elaboração de testes sendo identificada como possuindo uma abordagem mais contextualizada e que dialogava com a *realidade* dos alunos. Simultaneamente, a utilização dos resultados por parte das IFES gerou as condições de possibilidade para que os conteúdos propriamente ditos, como costumavam aparecer nos programas dos exames vestibulares, encontrassem espaço para se inserir nessa prática discursiva.

Se a associação entre tais enunciados – as competências e habilidades e os conteúdos disciplinares – já sinalizavam uma inflexão do exame no sentido de se aproximar tanto dos saberes acadêmicos quanto dos escolares, a constituição de matrizes de competências e habilidades para cada uma das quatro (4) áreas do conhecimento só viria reforçar essa opção e intencionalidade de restituir a esses conhecimentos um lugar que, segundo alguns críticos, foi esvaziado a partir da adoção das noções de competências e habilidades. Ainda que já tenha esclarecido a minha visão sobre essa falsa dicotomia entre um *conhecimento para fazer algo* e um *conhecimento em si*, hei de reconhecer que essa envergadura traduz uma clara intenção de sinalizar que haveria na prova a abordagem de conteúdos que são caros tanto aos saberes de referência quanto aos saberes das disciplinas escolares.

Sobre esse aspecto, cabe ressaltar que a aproximação da *nova* matriz de competências e habilidades das diretrizes que balizavam o Enceja constitui-se, também, uma aproximação com formações discursivas mais escolares. Afinal, o Enceja foi criado para certificar, em

⁶⁵ Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=768-proposta-novovestibular1-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 27 jan 2017.

jovens e adultos, a aquisição de determinados saberes que, habitualmente trabalhados no contexto escolar, podem ser desenvolvidos em outros espaços ao longo da trajetória dos seus participantes. Ainda que tenha como público privilegiado os jovens e adultos que estão fora da escola e que, portanto, pleiteiam uma certificação equivalente àquela que obteriam em uma instituição escolar, é sempre na relação com a escola que tais saberes a serem verificados são selecionados e alçados à condição de objetivos de avaliação. Não é o nosso foco nessa argumentação, mas uma análise das superfícies textuais das competências e habilidades que compõem as matrizes do Enceja em cada uma das quatro (4) áreas revela, na própria constituição de suas redações, a presença de enunciados mais associados com os conteúdos habitualmente presentes nas disciplinas escolares. O comparecimento desse *conhecimento disciplinarizado*, ainda que sob a égide das competências e habilidades, na matriz de referência do Enceja torna aguda a diferença entre esta e aquela até então vigente para o Enem.

Outro aspecto que nos chama a atenção e se caracteriza como uma *inovação* no que diz respeito à política curricular vigente à época é o destaque dado para a área de Matemática. Desde a publicação das DCNEM, dos PCN e dos demais documentos que acompanham a reforma do ensino médio gestada no final da década de 1990, a orientação quanto à organização da base nacional comum dos currículos era a de que essa etapa do ensino contaria com três (3) áreas do conhecimento, a saber: (i) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; (ii) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e, (iii) Ciências Humanas e suas Tecnologias. A cisão entre o que seria considerado Ciências da Natureza e Matemática, que já ocorrera na constituição das áreas do conhecimento do Enceja, é reafirmada, então, na constituição dos referenciais para a organização e elaboração dos itens de prova que comporiam os testes do exame. Sobre tais aspectos, falarei mais detidamente no Capítulo IV.

Outro indício que aponta para o que pode ser considerado uma inflexão a uma perspectiva mais propedêutica no *novo* Enem é o aumento do número de itens a compor os testes. Afinal, se antes uma prova era realizada em um único dia e composta por sessenta e três (63) itens, o exame agora passaria a ser organizado, segundo a proposta, por quatro (4) testes, cada um correspondendo a uma das áreas do conhecimento. Cada teste contaria com cinquenta (50) itens, totalizando duzentos (200) itens, que seriam aplicados em dois dias de exame, além da elaboração de uma redação. A composição dos testes deveria atentar para a distribuição dos itens segundo um gradiente de dificuldade, uma vez que:

Tendo por base a finalidade de seleção que o Enem assumirá e uma expectativa de candidatos extremamente preparados, é fundamental que o

delineamento dos testes comporte um número razoável de itens de alta complexidade, capaz de discriminar alunos de *altíssima* proficiência daqueles de *alta* proficiência. Isso significa que os testes devem ser muito informativos também para a faixa superior da escala.⁶⁶

Assim, fica evidente que o Enem começava a adquirir tantas finalidades que colocam em risco o atingimento de todas elas simultaneamente. Afinal, o papel de induzir a reestruturação curricular do ensino médio dificilmente conviveria de modo harmônico com o objetivo de discriminar alunos de *alta* proficiência daqueles que apresentam *altíssima* proficiência. Sem ficar claro se o objetivo da reforma é a indução do recrutamento de estudantes com alto desempenho para o prosseguimento de seus estudos, o que parece ser sinalizado é a ênfase na constituição de testes de alta complexidade no que diz respeito à dificuldade dos itens empregados em sua elaboração. Como é textualmente afirmado, o objetivo de discriminar estudantes de alta proficiência dos de altíssima proficiência faz com que, se imaginarmos uma distribuição de itens por dificuldade em uma curva, a maior concentração de itens acabe sendo posicionada nos pontos relativos à maior dificuldade. Ora, se o Enem é também uma auto-avaliação, a informação fornecida por essa curva deixa de ser eficiente em alguns pontos e, portanto, poderia acabar prejudicando os estudantes que não apresentem alta proficiência, dificultando, assim, que planejem seus estudos de modo a desenvolver as competências que se mostravam ainda não completamente desenvolvidas.

No que diz respeito à estimação das dificuldades, a proposta apresenta, finalmente, aquilo que talvez se constituísse em uma das maiores *inovações* do exame, a Teoria da Resposta ao Item (TRI). Esta tecnologia possibilitaria, a partir da pré-testagem dos itens que comporiam os testes, a estimativa das dificuldades e a subsequente elaboração de uma escala de proficiência para cada uma das áreas do conhecimento. Tais escalas de proficiência permitiria o posicionamento dos itens nos pontos relativos às suas dificuldades e dos participantes no que diz respeito às suas proficiências em cada uma dessas áreas. Além disso, a utilização da TRI permitiria a comparação dos desempenhos obtidos em diferentes aplicações. Ela atenderia, portanto, “plenamente à demanda das IFES por um instrumento de alto poder preditivo de desempenho futuro, capaz de diferenciar estudantes em níveis de proficiência”⁶⁷.

A proposta evoca, dessa forma, o emprego da TRI, técnica utilizada há pelo menos

⁶⁶ Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=768-proposta-novovestibular1-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 27 jan 2017.

⁶⁷ Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=768-proposta-novovestibular1-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 27 jan 2017.

dez anos para o cálculo dos resultados do Saeb, para garantir a precisão das medidas geradas pelos testes, além é claro do potencial discriminatório, no que diz respeito às diferentes proficiências, e comparativo, no que tange à comparabilidade entre edições distintas. A TRI aparece, assim, como a contrapartida do Inep na construção de um instrumento confiável que, aliado à excelência da IFES, agregaria funcionalidade ao exame que já se consolidara no país, além de constituir-se a “oportunidade histórica para exercer um protagonismo na busca pela ressignificação do ensino médio”⁶⁸.

Me aproximo de Thomas Popkewitz (1997, p. 24) para sustentar que a ênfase nas rupturas históricas que busquei apontar nessa análise nos permite investigar as relações entre as práticas institucionais e os regimes de verdade, entendendo esses últimos como as “regras e padrões através dos quais o indivíduo define o que é bom e o que é mau; razoável ou não; racional, irracional e não-racional”. Tal ênfase nos permite, também, problematizar como a proposta de mudança para o Enem em 2009 se associa com as expectativas de indução de uma reforma para o ensino médio, mas também à ideia de construção de uma base nacional curricular comum. Nesse sentido, nos parecem potentes as noções de estabilidade e mudança que nos permitem identificar o que se caracteriza como a *inovação* nos discursos da reforma. Sobre a relação entre tais processos, Popkewitz (1997, p. 25), ao relatar os achados de sua pesquisa sobre as reformas educacionais empreendidas nos Estados Unidos, declara que “à medida que eu[ele] examinava as conceituações de reforma na pesquisa educacional, identifiquei[identificou] uma clara ênfase na estabilidade, na harmonia e na continuação dos acordos institucionais existentes – não na mudança”.

A forma como construímos esse olhar analítico, lançando mão de um conjunto de ferramentas teóricas distintas, nos permite perceber o Enem não apenas como uma política que avalia os desempenhos de seus participantes e, a partir dos seus resultados, influencia a entrada dos estudantes em cursos de graduação os mais diversos. Tampouco ele se constitui em uma simples política curricular que sinaliza, para o ensino médio, os princípios da reforma educacional pretendida para essa etapa da educação. Ele é mais do que isso. O Enem, no conjunto das políticas de avaliação, acaba por engendrar uma forma bastante particular de pensar acerca do ensino médio e da educação de uma forma mais ampla, assim como sobre as finalidades educacionais que definimos para cada etapa. Em outras palavras, o Enem termina por criar, como já anunciamos anteriormente, um sistema de raciocínio próprio, que nos faz pensar sobre ele nos termos propostos por sua prática discursiva. Tal sistema de raciocínio,

⁶⁸ *Ibidem.*

contudo, transborda para além dos limites do exame, constituindo novas formas de pensar que, por vezes, não conseguem escapar de algumas noções que se apresentam como constituintes desse sistema. É o caso, por exemplo, das competências e habilidades, das áreas do conhecimento, e, mais contemporaneamente, da própria TRI, que confere aos números uma centralidade que não possuíam antes.

Nesse sentido, no que diz respeito à metodologia empregada na construção dessa argumentação, recorro mais uma vez a Popkewitz (2001, p. 39) para argumentar que:

Embora o discurso e as ações dos atores do campo pedagógico proporcionem os “dados” analisados, a interpretação dos dados concentra-se nas regras e nos padrões de “raciocínio” que organizam e posicionam esses atores. Tal enfoque é, às vezes, chamado de “descentralização do sujeito”. O fundamental é como o ator (o sujeito e a subjetividade) é construído por meio de sistemas particulares de classificações que organizam os objetos que o professor aciona.

É a partir dessa problematização que pretendo seguir na construção do próximo capítulo. Nele, além de abordar a forma como a proposta de mudança se efetivou no *novo* Enem, apresento-me especialmente interessado em produzir uma reflexão que nos permita problematizar como, no tempo presente, “os sistemas de ideias incorporados na organização do ensino constroem e normalizam” (*ibidem*) o que entendemos por conhecimento e como essa noção é regulada pelos princípios que constituem os enunciados acerca do Enem.

CAPÍTULO IV

OS ALQUIMISTAS ESTÃO CHEGANDO

Discrição e silêncios na produção do *novo Enem*

Neste capítulo final, busco alinhar alguns aspectos que vim anunciando ao longo dessa tese. Lanço mão de elementos sobre os quais já tive a oportunidade de discorrer, os quais vão desde os referenciais teórico-metodológicos utilizados para armar o quadro analítico com o qual operei para construir a argumentação desenvolvida até a (re)construção da história do Enem desde o momento de sua criação aos tempos que nos são próximos. O quadro que busco construir aqui tem por objetivo dar visibilidade a como os diferentes enunciados sobre educação, ensino, qualidade, expectativas e futuro foram articulados na *nova* versão do Enem não apenas para reconfigurá-lo no que diz respeito à sua utilização como mecanismo de acesso aos cursos em nível superior, mas, sobretudo no que se refere às sinalizações que essa política passou a acenar para o ensino médio.

No movimento traçado, nem tudo é auto-evidente, mas também não está, como apontei no diálogo com Michel Foucault (2012), encoberto como se esperasse o olhar de alguém para ser desvelado. Nos textos do antigo e do *novo* Enem, contudo, existem silêncios que, por vezes, não nos permitem vislumbrar a articulação desses enunciados e perceber como essa poderosa trama nos faz pensar sobre o exame e sobre os sentidos de ensino médio de determinadas formas e não de outras. Essa prática discursiva foi sendo articulada de forma discreta – o que nos faz pensar sobre o Enem como algo extremamente natural – e silenciosa, nos permitindo interpretar sentidos onde os textos normativos deixam espaços para deslizamentos. Tal prática é dotada de poderes e passa a regular toda e qualquer possibilidade de enunciação não apenas sobre a avaliação, mas contribuindo para a significação do currículo do ensino médio. É sobre esses aspectos que pretendo discorrer nesse capítulo. O movimento é diferente de uma síntese; ele constitui-se, todavia, em um encontro com as minhas perguntas iniciais. É na tentativa de respondê-las e na assunção do perigo que é lançar-me na *ordem do discurso* do Enem que busco mostrar como seus enunciados emergem, como o exame também regula as possibilidades de enunciação sobre si e, finalmente, cuido de pensar os seus efeitos de poder sobre a produção das subjetividades discentes e docentes.

Como tive a oportunidade de desenvolver no capítulo anterior, a primeira década de existência do Enem foi capaz de mostrar a importância que o exame veio adquirindo,

paulatinamente, no cenário educacional, sobretudo no que diz respeito aos usos que foram sendo feitos dos dados gerados a partir dele. Tal relevância se mostrou, sobretudo, pela forma como o exame e seus resultados foram associados, ao longo de sua breve história, a todo um conjunto de políticas. Como já mencionado, nelas se sobressaltam aquela relacionada à seleção de candidatos para a continuidade dos estudos em outros níveis de ensino.

Como já destaquei, a vinculação do Enem ao Programa Universidade para Todos (Prouni) talvez tenha sido o acontecimento de maior relevo no que diz respeito à institucionalização do exame como um importante mecanismo de acesso às vagas ofertadas ao ensino superior. De certa forma, o exame, que já vinha tendo seus resultados aproveitados parcialmente ou em sua totalidade para a composição das notas e seleção dos estudantes, constituiu-se, a partir dessa vinculação, uma etapa mandatória para os estudantes que desejassem ingressar em um curso ofertado pelas instituições de ensino superior privadas participantes do programa. Obviamente, os efeitos de poder que tal mecanismo passam a exercer também são amplificados a partir desse uso, induzindo a demonstração de performances dos candidatos que indicariam se eles estão ou não habilitados a ingressar em um curso superior. De maneira semelhante, os efeitos que o exame passa a ter como indutor dos currículos também se amplifica, já que a política de avaliação passa a ter uma alta consequência para os estudantes (BROOKE & CUNHA, 2011), influenciando as possibilidades que eles têm de continuar seus estudos em níveis, digamos, mais elevados. Assim, em movimento semelhante àquele sinalizado pela Assessoria de Comunicação Social do MEC na “Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – (Andifes)” por ocasião da proposta de reformulação do Enem, o exame já passara a ter um alto grau de influência sobre os currículos escolares do ensino médio, induzindo, ainda que não de forma inescapável, o desenho e a configuração dos objetivos de ensino dessa etapa.

A consolidação da finalidade de servir como alternativa aos tradicionais vestibulares, constituindo-se como processo de seleção para os cursos em nível superior, se deu, efetivamente, com a publicação da Portaria nº 109 de 27 de maio de 2009. Em seu Artigo 1º, a portaria define a sistemática a ser realizada “como procedimento de avaliação do desempenho escolar e acadêmico dos participantes, para aferir o desenvolvimento das competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania”⁶⁹. Talvez seja importante apontar que o texto da Portaria pode ser considerado, simultaneamente, como a inscrição das práticas

⁶⁹ Portaria nº 109 de 27 de maio de 2009.

regulatórias sobre o Enem, nesse formato normativo, mas também como o registro discursivo do resultado das disputas em torno da significação tanto dessa política quanto do ensino médio. Nesse movimento, o Enem, que até então possuía o caráter de exame, servindo para aferir o desempenho dos estudantes ao final do ensino médio, passava agora a ser definido como uma avaliação de desempenho escolar e acadêmico, embora não fique clara a distinção entre essas duas dimensões. De todo modo, independente do uso que se faria de seus resultados, o que fica como marca é a manutenção do foco na aferição do desenvolvimento das competências e habilidades, agudizando a identificação dessa política como um exame.

É importante situar, historicamente, o momento em que ocorre essa proposição. Afinal, à época da publicação da Portaria nº 109 de 27 de maio de 2009, já havia quase uma década que a reforma do ensino médio tinha sido implementada, sendo extensivamente documentada em um conjunto de textos variados que veiculavam seus princípios. Como argumentei no capítulo anterior, priorizar um processo de ensino e aprendizagem focado no desenvolvimento de competências e habilidades, com a consequente verificação do cumprimento de tais objetivos, parece ser o mote não apenas das reformas educacionais gestadas e implementadas a partir da década de 1990 como das políticas de avaliação, frequentemente a elas associadas. Assim, não é surpresa que avaliações de vulto, tais como o Saeb e o Enem, para citar apenas algumas das que têm focalizado a educação básica em suas distintas etapas e modalidades, tenham se organizado ou se adequado, ao longo de suas histórias, de modo a contemplar tal verificação, possibilitando a geração de dados que indicam em que medida os *novos* objetivos de aprendizagem têm sido ou não atingidos.

A leitura da referida Portaria permite ainda identificar que aqueles quatro objetivos iniciais do Enem, veiculados na Portaria nº 438 de 1998, são reconfigurados de modo a se adequar à complexidade da finalidade de selecionar estudantes para o ensino superior. Além disso, outros novos objetivos são agregados ao exame. Vejam a seguir:

Art. 2º Constituem objetivos do Enem:

I – oferecer uma referência para que o cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

II – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

III – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;

IV – possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;

V – promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9,394/96 – Lei

das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
VI – promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas do ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
VII – promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior.⁷⁰

Como a simples leitura dos objetivos arrolados na Portaria nº 109 de 27 de maio de 2009 pode evidenciar, o Enem passa a agregar uma multiplicidade de finalidades que nem sempre dialogam umas com as outras. A reformulação do exame parece preservar o objetivo que talvez seja o maior definidor da identidade dessa política: o fato de ela se constituir em um mecanismo que permite ao participante, seja ele egresso ou concluinte do ensino médio, realizar uma auto-avaliação que leva em consideração o desenvolvimento das competências e habilidades, com vistas à continuidade de seus estudos e/ou à inserção no mercado de trabalho. Assim, ao preservá-lo e apresentá-lo como o primeiro dos objetivos do *novo* Enem, a referida Portaria opera para conferir força a esse enunciado. Ao focalizar o caráter voluntário da adesão ao exame – já que os participantes estariam buscando, dentre outras coisas, a possibilidade de se auto-avaliarem –, o texto legal contribui para a legitimação do instrumento e para que ele seja visto como o veículo privilegiado para a implementação das mudanças que se queriam à época. Afinal:

O Enem foi aplicado em sua versão primeira no ano de 1998, pelo Inep/Mec, e aperfeiçoado nos anos sucessivos de sua aplicação, como um exame individual, de caráter voluntário, com o objetivo principal de possibilitar a todos os que dele participam uma referência para auto-avaliação, a partir das *competências e habilidades* que compõem a Matriz que estruturara o Exame. (INEP, 2009, p. 6, *grifo nosso*)

As competências e habilidades às quais o documento “Textos teóricos e metodológicos – Enem 2009”, citado acima, refere-se são, contudo, drasticamente distintas daquelas que viriam a se configurar nas novas Matrizes de Competências e Habilidades que serviriam como referência para a elaboração de itens e montagem dos testes. Antes, contudo, de discutir com profundidade essa mudança, que diz respeito aos objetos de avaliação do exame, gostaria de explorar com mais tempo os demais objetivos trazidos pela Portaria de reformulação do exame.

Chama a atenção o segundo objetivo, que diz respeito à estruturação de uma avaliação, alternativa ou complementar, que possa ser utilizada em processos seletivos nos diferentes setores do mundo do trabalho⁷¹. É de amplo conhecimento as críticas realizadas ao estreitamento de relações entre o mundo da educação, por meio dos processos de avaliação e

⁷⁰ Portaria nº 109 de 27 de maio de 2009.

⁷¹ Portaria nº 109 de 27 de maio de 2009.

das orientações curriculares, e o mundo produtivo (ver, por exemplo, LOPES, 2002). Tal aproximação se faz evidente na educação brasileira sobretudo a partir da década de 1990, quando, como já apontei, enunciados como os das *competências e habilidades*, passam a povoar os textos das reformas curriculares dirigidas à educação básica. Embora tais enunciados também estejam presentes em formações discursivas identificadas com o discurso educacional, eles têm outros *loci* de produção como os discursos da administração, do mundo do trabalho e de inúmeras agências multilaterais, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que atuam no sentido de promover o crescimento econômico, o desenvolvimento e a estabilidade financeira dos países. A explicitação de tal finalidade entre os objetivos do *novo* Enem revela as articulações entre esses distintos universos e indicam que, ainda que direcionado à avaliação de conhecimentos construídos ao longo da trajetória escolar dos estudantes, é sob um paradigma que toma por foco algumas demandas dos setores produtivos que essa política é reformulada, secundarizando, de certa forma, o conhecimento propriamente escolar.

O terceiro objetivo – “estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior”⁷² – é talvez o mote central para a reformulação implementada. A proposta dirigida pelo MEC à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), em que é acenada a intenção de se unificar os processos seletivos para as vagas ofertadas pelas IFES, já trazia alguns indícios da mudança que estava por vir. Ainda que o Enem em sua versão anterior já trouxesse, dentre seus objetivos, a finalidade de ser utilizado como uma modalidade de acesso ao ensino superior, bem como às vagas em cursos profissionalizantes pós-médio, há um certo ineditismo na proposição apresentada. Pela proposta, diferentemente do que ocorria anteriormente, as IFES utilizariam os resultados relativos ao desempenho dos estudantes no Enem, associados ou não a processos complementares conduzidos pelas próprias instituições. A utilização de tais desempenhos seria feita por meio da adesão das IFES ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), em que as instituições públicas de ensino superior ofereceriam suas vagas a candidatos que tivessem realizado o Enem, permitindo que um mesmo candidato concorresse a vagas ofertadas por diferentes instituições distribuídas em todo o território nacional e em diferentes cursos e modalidades do ensino superior. Como já apontei quando abordei o caso do Prouni, essa política de avaliação ganha relevo bastante expressivo quando

⁷² Portaria nº 109 de 27 de maio de 2009.

associada a mecanismos de seleção e distribuição de vagas nas universidades; o mesmo ocorreu quando houve a reformulação do Enem.

A projeção que tal política ganha ao ser associada à seleção unificada para o conjunto das IFES se dá em virtude de essas instituições gozarem de elevado prestígio, seja por questões ligadas às tradições, já que muitas delas participaram da *criação* da educação em nível superior no Brasil, seja, mais contemporaneamente, por conta de avaliações promovidas tanto por órgãos públicos brasileiros como por entidades internacionais que, ao divulgar o desempenho institucional e o *ranking* resultante dessas comparações, têm posicionado tais instituições em lugar de destaque. Soma-se a isso o fato de que, aliado a esses índices que revelam aspectos sobre a qualidade do ensino ofertado e da pesquisa desenvolvida⁷³, as universidades públicas federais são gratuitas, o que as tornam bastante atrativas para uma boa parcela da população que não poderia arcar com os custos de uma universidade privada.

Soma-se ao conjunto de fatores que contribuíram para o alargamento do espectro dessa política o atrelamento da adesão das IFES a todo um conjunto de benefícios para aquelas instituições que aderissem à utilização do Enem como forma de ingresso, como, por exemplo, o repasse de verbas pelo MEC às universidades⁷⁴. Apenas para ilustrar, posteriormente à publicação da Portaria nº 109 de 29 de maio de 2009, tornaram-se públicas as bases em que a repactuação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi negociada:

Sobre a repactuação do Reuni [...] há na proposta orçamentária a repactuação do Reuni e o complemento do Reuni, e explica os critérios da distribuição dos recursos de assistência estudantil. Além dos R\$ 200 milhões da assistência estudantil, mantidos de 2009, há proposta de um acréscimo escalonado para as Ifes em função do grau de adesão ao novo Enem: 100% para as que tiverem o Enem como forma única de ingresso; 75% para aquelas que destinarem 20% das vagas; 50% para aquelas que tiverem percentual superior a 10 e inferior a 50% do número de vagas, 50% para aquelas que utilizarem o Enem como forma parcial de seleção e 25% para todos, independentemente do Enem.⁷⁵

Como fica evidente a partir do excerto anterior, a adesão das IFES ao Enem não pode ser compreendida apenas como uma aposta em um novo modelo de seleção que busca

⁷³ Embora as universidades estejam historicamente alicerçadas em um tripé que envolve ensino, pesquisa e extensão, não há indicadores, além daqueles que são geridos no âmbito de cada instituição, que forneçam um panorama do volume, qualidade e abrangência dos projetos de extensão oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior no Brasil.

⁷⁴ Ver por exemplo a Ata da LXXXII Reunião Ordinária do Conselho Pleno da Andifes realizada nos dias 18 e 19 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1362504779AtaLXXXIIOrd.pdf. Acesso em: 08 fev 2017.

⁷⁵ Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1362504779AtaLXXXIIOrd.pdf. Acesso em: 08 fev 2017.

apreender a apropriação dos conhecimentos construídos durante a trajetória escolar por meio das noções de competências e habilidades. Tampouco deve ser lida, exclusivamente, como aceitação irrestrita do compromisso das IFES com o redirecionamento dos rumos do ensino médio, conforme o chamamento do MEC para que elas assumissem a missão de influenciar a indução da mudança curricular para essa etapa da educação. É claro que deve ter havido à época setores nas diferentes instituições que aderiram à proposta do ministério favoráveis à revisão da forma como se dá a entrada dos estudantes nos cursos de graduação, bem como aqueles que, atentos à necessidade de mudanças curriculares no ensino médio, faziam uma aposta no Enem como um mecanismo de indução da mudança desejada, mas penso ser ingênuo assumir que se tratavam de campos majoritários nas instituições.

A proposta de reformulação pode ser considerada um golpe contra aquilo que se convencionou chamar de “indústria do vestibular” (GRINBERG, 2009). Esse setor mobilizava, antes de o Enem se constituir como mecanismo de acesso ao Sisu, grandes vultos de dinheiro; afinal, isso envolvia não apenas os cursos preparatórios com as modalidades especiais para o treinamento dos estudantes para tipos bastante específicos de exames oferecidos por cada instituição de ensino superior, como as taxas de inscrição das próprias universidades (e os custos de deslocamento e hospedagem para realização das provas, em determinado casos) que, somadas, representavam quantias exorbitantes, excluindo estudantes de alguns estratos sociais da busca por uma vaga no ensino superior. Isso sem contar em toda uma comunidade epistêmica, e porque não, discursiva, que se formara em torno de tais processos seletivos, influenciando local e regionalmente os currículos escolares do ensino médio. Não é à toa que, uma vez instituído o *novo* Enem, o exame passou a sofrer uma série de ataques advindos tanto dessa indústria do vestibular, como de setores políticos envolvidos na concepção original do exame (MASSAD, 2010).

É claro que não posso deixar de reconhecer que a mudança, como discutirei mais adiante, afasta o *novo* modelo daquilo que se constituíram alguns dos princípios caros ao exame, em 1998. Mas também não posso deixar de mencionar que se há alguma *novidade* na utilização do exame como mecanismo de acesso aos cursos de nível superior, ela está ligada ao fato de se racionalizar, a partir do Sisu, a concorrência por essas posições, representando, em termos financeiros e de dispêndio de tempo e energia dos estudantes, uma economia expressiva. Isso não significa, contudo, que eu defenda a proposta de reformulação nos termos em que foi feita, apenas quero salientar que precisamos analisar com cautela tais críticas e tentar discernir, sempre que possível, aquilo que encontra lastro do debate

pedagógico, nos campos do currículo e da avaliação, daquilo que me parece ser um uso político do exame para invalidar as conquistas sociais advindas da referida mudança.

Faz-se necessário também pontuar que, a despeito dessa “indústria do vestibular”, uma expressiva parcela das IFES já fazia uso do desempenho obtido pelos estudantes no Enem em seus processos seletivos. É fato que poucas delas haviam substituído integralmente seus exames vestibulares pela utilização do Enem, mas a proposta de reformulação do exame, bem como a unificação dos processos seletivos por meio do Sisu, encontrou nessas instituições alguns dos atores que vieram a se tornar os principais defensores da referida mudança. Além disso, o fato de haver um conjunto de instituições que utilizava os resultados do Enem parcial ou integralmente fortaleceu o argumento em torno da substituição dos vestibulares pelo mesmo. Afinal, o exame, mesmo em sua configuração anterior, já se mostrava um instrumento capaz de fazer, de alguma forma, a discriminação das proficiências dos estudantes, servindo, então, ao propósito da classificação e seleção para as vagas ofertadas pelas instituições de ensino superior.

A participação e acesso a programas governamentais por meio da utilização dos resultados relativos ao desempenho dos participantes do Enem figura no quarto objetivo do exame atribuído pela Portaria que institui a sua reformulação. Dessa forma, o documento regulamenta uma situação que já vinha ocorrendo desde a criação do Prouni e que encontraria, agora no Sisu, situação semelhante. De fato, a vinculação do Enem a programas governamentais que dão acesso às vagas em universidades, sejam elas privadas ou públicas, é um dos aspectos que contribuiu para a sua quase completa universalização no que diz respeito à participação dos estudantes concluintes do ensino médio. Afinal, se antes havia outras formas de acesso aos cursos superiores, por meio da criação do Sisu e da adesão de um conjunto bastante expressivo de universidades ao sistema já no ano de sua reformulação, a participação no Enem passa a ser praticamente mandatória para aqueles que desejassem ingressar em um curso de graduação nas IFES aderentes à essa política.

Outro aspecto que me parece fulcral no que diz respeito à constituição das matrizes de referência para a elaboração de itens e montagem dos testes que seriam aplicados aos participantes do Enem é a aproximação, realizada no momento da proposição da mudança, entre o formato anterior do exame e do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Além da menção ao Encceja na proposta de reformulação do Enem, a aproximação entre os dois exames aparece de forma ainda mais explícita na Portaria nº 109 de 2009 quando, no quinto objetivo, menciona a finalidade de que o exame passe a certificar jovens e adultos em nível médio. Dessa forma, o Enem assumiria a finalidade de

certificação em nível médio daqueles jovens e adultos que, em idade apropriada, não tiveram condições de concluir seus estudos e que buscam nessa alternativa a possibilidade de obterem um certificado que os habilite a dar continuidade à formação em outros níveis de ensino ou de prosseguir suas trajetórias no mercado de trabalho, de posse desse documento.

Tal aproximação, como ficará evidente adiante, expressa talvez uma das principais regularidades discursivas que passou a influenciar as possibilidades de enunciação acerca do exame. Assim, se o discurso das competências e habilidades, já presentes na versão anterior do Enem, era um dos princípios reguladores da formulação do exame, a utilização do Enceja como uma referência para a reestruturação das matrizes significou: a migração de uma forma de pensar que concebia os conhecimentos de uma forma mais integrada para uma outra, em que a integração se dava dentro do registro das áreas do conhecimento; o próprio reforço da associação das noções de competências e habilidades com os conteúdos disciplinares. Como destaquei no capítulo anterior, a oposição entre o conhecimento para fazer algo, expressa no ideário das competências e habilidades, e o conhecimento em si, presente em propostas que centram seus discursos em conteúdos usualmente associados às disciplinas escolares, parece uma artificialidade que não encontra respaldo nem mesmo dentro dos próprios sistemas de raciocínio em que são gestadas essas propostas. Afinal, não há qualquer possibilidade de se demonstrar competências e habilidades prescindindo de um conhecimento, qualquer que seja ele; tampouco a expressão de tais conhecimentos pode ser feita se o indivíduo não tiver desenvolvido a capacidade de operar com eles em uma determinada situação. De todo modo, a associação das duas perspectivas parece resultar do desejo de se manter uma proposta de exame que estivesse inscrita em uma perspectiva que valorizava a integração curricular e, simultaneamente, não abrisse mão de algo que era caro às escolas e universidades, ou seja, a verificação do domínio de conteúdos associados aos saberes de referência.

Se, por um lado, a aproximação entre o Enem e o Enceja representou uma curvatura em direção ao que alguns críticos têm denominado de viés acadêmico da educação brasileira (SCHWARTZMAN, 2011), por outro lado, essa mudança pode ter resultado também em prejuízo para aqueles jovens e adultos que buscavam no Enceja uma alternativa para a certificação. Afinal, não podemos deixar de lembrar que a carta direcionada pelo MEC à Andifes mencionava que o Enem, a partir da sua reformulação, deveria ser capaz de discriminar os estudantes que apresentam alta daqueles que apresentam altíssima proficiência. Dessa forma, não é difícil imaginar estudantes que não tiveram a oportunidade de desenvolver trajetórias escolares regulares tendo, a partir da incorporação da finalidade de certificação em nível médio pelo Enem, mais dificuldades em realizar as provas aplicadas no âmbito do

exame. Afinal, o teste passa, de fato, a exigir a realização de tarefas de alta complexidade no que diz respeito ao emprego de conhecimentos altamente escolarizados ou com relações mais estreitas com os saberes de referência, se comparado com os itens que eram antes aplicados no âmbito do Enceja.

Outra questão que parece ser sensível é a definição do ponto de corte para a certificação em nível médio, ou seja, a nota mínima necessária para que o participante pudesse requerer sua certificação. Se a composição do teste é escalonada de forma a contemplar um espectro amplo de proficiências e, simultaneamente, para discriminar aqueles estudantes que apresentam proficiências altas, é de se imaginar que grande parte do quantitativo dos itens que compõem esses testes estejam concentrados justamente no ponto da curva de dificuldade em que essas (altas) proficiências estão posicionadas. Isso significa dizer que aquela região da curva de dificuldade em que estão posicionados itens de baixa dificuldade, que representa, simultaneamente, a posição em que os candidatos a certificação se distribuiriam, pode estar sendo subavaliada. Em outras palavras, a questão que se coloca é se os estudantes que passaram a se certificar pelo Enem estariam sendo tão bem avaliados por esse exame como o eram quando prestavam o Enceja. Não se trata, contudo, de pensar que o Enem deva ser mais exigente com tal público, ao contrário, a intenção é indicar que um mesmo teste pode não ser capaz de, ao mesmo tempo, discriminar estudantes de alta e altíssima proficiência e, ainda, certificar jovens e adultos que desejam demonstrar o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas desenvolvidas ao longo de suas trajetórias, dentre outros objetivos sinalizados pela Portaria. Fazer isso é, de certa forma, desconsiderar tais trajetórias e a especificidade desse público que, por diversas razões, foram excluídos do processo educativo regular.

Quanto ao sexto objetivo da Portaria nº 109 de 27 de maio de 2009, que diz respeito à promoção da avaliação do desempenho acadêmico das escolas que ofertam o ensino médio, um aspecto preocupante na proposta de reformulação refere-se à indicação de que, com base na participação e desempenho obtido pelos estudantes matriculados nessas instituições, seria gerado um resultado global para cada unidade escolar. Tal resultado indicaria a performance obtida por cada uma, permitindo a comparação entre os desempenhos de diferentes instituições. Embora a divulgação dos desempenhos por unidades escolares não se constitua como uma *novidade*, a incorporação desse objetivo parece contribuir para a exploração publicitária que as instituições escolares fazem desse tipo informação.

Cabe aqui pontuar que o Enem, em sua concepção original, não foi desenhado para se constituir como uma avaliação, embora seja feita menção, tanto na sua Portaria de criação

quanto nos diferentes documentos que fazem parte de sua sustentação teórica, à finalidade de que ele se constitua como uma auto-avaliação para os participantes que dele tomam parte. É também importante sinalizar que, diferentemente de avaliações que focalizam os desempenhos individuais, as avaliações sistêmicas têm formatos e desenhos distintos, o que permite o tratamento dos resultados de maneira diferenciada, possibilitando a agregação das informações de modo a gerar resultados por instituições de ensino e a agregação em outros estratos, tais como o de municípios, estados e país, como já ocorre com o Saeb⁷⁶. Como já apontado, o Saeb tem se constituído, historicamente, como uma das principais ferramentas de diagnóstico da educação brasileira. Embora tenha por foco apenas as áreas de Matemática e de Língua Portuguesa, os índices gerados a partir da aplicação dos instrumentos levam em consideração outros dados para além daqueles gerados pelas provas. Assim, aspectos relativos aos fatores intra e extraescolares, que podem ter impacto sobre os desempenhos, ajudam a compor esse retrato da educação ofertada e subsidiam o monitoramento e a formulação das políticas públicas nas diferentes esferas.

Assim, há um ponto sensível no que diz respeito a como essas duas políticas passam a concorrer para produzir informação sobre a qualidade do ensino ofertado. Se, nos instrumentos utilizados pelo Saeb, os resultados dos testes aplicados são combinados com aspectos contextuais que influenciam o desempenho, no *novo* formato do Enem o peso da informação está, fundamentalmente, no desempenho demonstrado pelos estudantes nos testes aplicados. Ainda, no Enem há o caráter voluntário da adesão ao exame, ou seja, a geração dos resultados depende do desejo que os estudantes têm ou não de participar de cada edição do exame. Soma-se a isso o fato de que os estudantes são submetidos a provas idênticas a cada aplicação; assim, a avaliação das competências e habilidades fica restrita àquele número de itens, os quais dizem respeito ao tamanho da prova em cada área do conhecimento. E, finalmente, fica um questionamento acerca do quão bem um mesmo instrumento – no caso, o Enem – pode atender a demandas tão variadas e complexas.

Por fim, no conjunto de finalidades trazido pela reformulação do Enem, temos o sétimo e último objetivo, que diz respeito à “promover avaliação do desempenho acadêmico

⁷⁶ Como já apontado, o Saeb é composto, desde 2005, por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), conhecida amplamente como Saeb; e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. Enquanto a primeira avaliação é aplicada em caráter amostral, dirigida a escolas públicas e privadas, urbanas e rurais, e aos 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, permitindo a divulgação de resultados por regiões geográficas e por unidades da federação, a segunda constitui-se em uma avaliação censitária e envolve estudantes do 5º e 9º anos do ensino fundamental matriculados em instituições que possuem pelo menos 20 alunos matriculados nas séries que são foco da avaliação. Diferentemente da Aneb, a Anresc tem por foco a qualidade da oferta de ensino das redes públicas, permitindo a agregação de dados relativos às unidades escolares e às redes de ensino à qual estão vinculadas.

dos estudantes ingressantes nas Instituições de ensino superior”⁷⁷. Embora ao longo do documento não haja qualquer menção a como isso ocorreria, a ideia era que o Enem pudesse substituir a primeira aplicação relativa ao Enade, usualmente dirigida aos estudantes ingressantes nos cursos selecionados para a avaliação. Como fica evidente, a reformulação do Enem não apenas fortaleceu alguns de seus usos expressos naqueles quatro objetivos iniciais, quando da sua criação em 1998, como agregou outros, fazendo com que o Enem assumisse múltiplas e variadas funções.

Diante dessa complexidade de objetivos que envolve a elaboração de uma prova extensa em tamanho, mas também de grande envergadura no que diz respeito às finalidades para sua utilização, é de se pensar que determinados usos sejam valorizados em detrimentos de outros. Assim, o exame que é reformulado com vistas à tornar-se um mecanismo que unifica os processos seletivos para o acesso aos cursos superiores oferecidos pelas IFES em todo o território nacional, tende a ter esse objetivo valorizado em relação à própria indução da mudança curricular, à certificação de jovens e adultos, à avaliação das instituições de ensino e/ou à avaliação dos estudantes ingressantes nas instituições de ensino superior, para citar apenas alguns exemplos. A valorização dessa finalidade impacta substancialmente a reformulação do exame não apenas no que se refere às questões logísticas⁷⁸, mas, sobretudo, a configuração epistemológica do exame. É de se esperar, por exemplo, que, considerando o que se constituíram como regularidades discursivas no âmbito dos processos seletivos vestibulares, a concepção de conhecimento subjacente ao exame, ainda que centrada nas noções de competências e habilidades, se aproximasse mais dos conteúdos disciplinares. Nesse movimento, é interessante pensar como a prevalência do objetivo de selecionar candidatos para os cursos superiores sinaliza certas formas de ser e estar no mundo não apenas para os que participam em uma dada edição do exame, mas para toda a sociedade brasileira. Afinal, o exame envolve um conjunto grande de expectativas não apenas dos que

⁷⁷ Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=768-proposta-novovestibular1-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 Acesso em 05/03/2017.

⁷⁸ Para se ter uma ideia do vulto que o exame adquiriu após sua reformulação, basta checar os números de participantes inscritos em 2008 – último ano em que o Enem foi aplicado em sua versão ‘original’ –, que contou com 4.018.070 pessoas inscritas e em 2016, com um total 8.627.194 inscrições confirmadas. Um aspecto que chama a atenção é que, destes quantitativos, cerca de 50% dos inscritos concluíram o ensino médio em anos anteriores ao da edição do Enem para a qual se inscreveram, o que sinaliza também para o alcance dessa política em termos que regulação das subjetividades, não apenas docentes e discentes, mas de uma forma mais ampla para toda a sociedade brasileira. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-resultados-do-enem-2008/21206 e <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-05/mec-confirma-registro-de-86-milhoes-inscricoes-para-enem-2016>. Acesso em: 12 fev 2017.

aspiram entrar na universidade, mas também dos que buscam a certificação, das famílias de seus participantes e da comunidade educacional de forma mais ampla.

Aqui, aponta-se para como as tradições – sejam elas ligadas ao campo da avaliação, do currículo, dos processos seletivos para as universidades e/ou da certificação, para dar alguns exemplos – acabam por influenciar as possibilidades de enunciação acerca do *novo* Enem. Como busquei argumentar no capítulo anterior, pensar o Enem – uma política de avaliação e de currículo – como uma prática discursiva, é tomá-lo para investigar o conjunto de regularidades discursivas que regulam tais enunciações. Como já penso ter pontuado, tais regularidades não emergem única e exclusivamente dessa prática discursiva; ao contrário, podem ter sido engendradas no seio de outras formações discursivas, como a da avaliação educacional de um modo mais amplo, das disciplinas escolares, das agências multilaterais que produzem discursos sobre e para o campo educacional, enfim, por uma variedade de esferas e atores que produzem sentidos sobre o que deve ser um exame de final de ciclo, sobre o que deve ser concebido como conhecimento e, assim, apontar para a mudança que se quer.

Todo esse cenário propiciou as condições de possibilidade para que emergisse, em 2009, a proposta de reformulação do Enem. Esta, ainda que estrangida por regularidades discursivas forjadas pela própria versão anterior do exame, bem como por todo o conjunto de documentos que fundamentou a reforma curricular do ensino médio, permitiu a incorporação de uma série de inovações quando comparado ao que era antes ou ao que se tinha de experiência como processos seletivos para as universidades.

Como meu interesse particular nessa investigação está centrado na compreensão de como o processo de reformulação do Enem veiculou determinados sentidos sobre a mudança curricular e como tais sentidos vêm produzindo formas de subjetividades específicas para o (e no) ensino médio, nas próximas páginas não vou me ater a discutir aspectos operacionais do exame e os desdobramentos decorrentes de sua vinculação ao Sisu. Diferentemente, busco, nas seções que seguem, analisar a forma pela qual o exame, em sua *nova* versão, por meio de um sistema de raciocínio bastante particular, passou a conceber o conhecimento, em sua vinculação com as competências e habilidades, a ser avaliado. No mesmo movimento, buscarei problematizar como esse sistema de raciocínio impacta a formação das subjetividades discentes e docentes e, por consequência, as maneiras como nos conhecemos e nos concebemos em nossas vidas em sociedade.

4.1 Configurando o *conhecimento a ser avaliado*: as áreas do conhecimento como princípio de integração curricular

Interessado em compreender a produção das distinções entre as crianças ‘urbanas’ e ‘rurais’, ao analisar o já mencionado programa *Teach for America*, Thomas Popkewitz (2001) explorou a *alquimia das disciplinas escolares* para considerar os sistemas de raciocínio ou, nas palavras do autor, a “estrutura” que construía não apenas as distinções entre urbano e rural, como o próprio conhecimento escolar a ser ensinado/aprendido. Para ele, a *alquimia* é o modelo explicativo que permitiria:

Indicar um processo através do qual os campos disciplinares da matemática, da literatura, da arte e das ciências são transformados em matérias escolares. [...] essa alquimia envolve uma mistura de práticas reguladoras e de instrução que ocorrem em três níveis – primeiro, no conteúdo do currículo, que enfatiza a transmissão de “fragmentos” (*bits*) de informação; segundo, na ênfase em determinados recursos textuais e, terceiro, na ligação do conhecimento com as subjetividades através de testes e de sua preparação. (POPKEWITZ, 2001, p. 105)

O autor argumenta que investigações sobre currículos que focalizem essas noções – os fragmentos de informação, os livros didáticos e os testes – podem não parecer novas no que diz respeito às abordagens que são realizadas; afinal, tais ideias já estavam presentes em grande parte das discussões em torno do que, na década de 1970, ficou conhecido como currículo oculto (POPKEWITZ, 2001). A originalidade de se trazer à tona tais noções para problematizar, por meio da ideia de *alquimia das disciplinas escolares*, como os discursos constroem as estruturas que organizam o mundo e contribuem para a formação do *self* está justamente no fato de permitir-nos uma reflexão para além daquela centrada na discussão sobre um certo “conhecimento oficial”, veiculado por meio dos livros e/ou dos testes em larga escala. Pensar nos termos propostos por Popkewitz (2001, p. 106) envolve, sobretudo apostar em uma abordagem sobre o conhecimento que o investigue nesse estatuto de “‘objetos’ lógicos, hierárquicos e não-temporais”.

Refletir sobre a historicidade do conhecimento escolar ou do conhecimento ‘oficial’ não é também algo novo; afinal, todo o movimento realizado pelo pensamento crítico no âmbito do campo do currículo a partir da década de 1970, elegeu tais problematizações como um dos motes centrais dos debates empreendidos. Entretanto, ainda que tais correntes já tenham privilegiado a compreensão dos processos de constituição do conhecimento escolar, a potência da noção de *alquimia das disciplinas escolares* reside na possibilidade que ela nos dá de visibilizar como determinadas práticas discursivas se associam e se hibridizam para produzir os textos formais das disciplinas escolares que não apenas normalizam, mas contribuem para regular toda e qualquer expressão da produtividade e das competências dos

estudantes (POPKEWITZ, 2001). No nosso caso, é interessante refletirmos sobre como tais práticas discursivas têm se associado para produzir a própria noção de *conhecimento a ser avaliado*, limitando a expressão das competências dos estudantes a determinados padrões previamente estabelecidos, bem como circunscrevendo a ação docente em uma perspectiva que valoriza a formação de determinadas performances nos estudantes.

As práticas discursivas da avaliação em larga escala têm assumido, historicamente, que há um *conhecimento a ser avaliado* que é, simultaneamente, um recorte do conhecimento presente nos currículos escolares – quer estes estejam formalmente relacionados em propostas curriculares oficiais, quer sejam parte de práticas historicamente constituídas, tais como os discursos dos livros didáticos e das práticas docentes no âmbito das disciplinas escolares – e se constitui em um objeto *sui generis*, já que não necessariamente é abordado em sua forma escolar ou não se apresenta tal qual é usualmente ensinado/aprendido nos mais diversos processos educativos. Isso se dá por diferentes razões. Uma delas está ligada ao que abordei preliminarmente no capítulo anterior, que diz respeito à influência que os discursos advindos da psicologia do desenvolvimento passaram a exercer sobre a avaliação. Tais discursos, que podem estar vinculados a perspectivas diversas da educação – podendo ir desde vertentes mais associadas ao eficientismo social a outras consideradas mais progressistas –, foram sendo gradualmente relacionados com os discursos sobre o conhecimento escolar, que encontram, no âmbito das disciplinas escolares, mas não apenas nele, um dos seus lócus de produção privilegiados. Nesse movimento, a associação entre esses discursos – que fazem emergir todo um conjunto de enunciados sobre o que deve ser avaliado em um exame de larga escala, tal como o Enem – contribui para processos de estabilização não só do que deve ser considerado como *conhecimento a ser avaliado*, mas das próprias áreas que se constituem objetos de avaliação. Dessa forma, vai se configurando o que aparece como um consenso sobre o que é o conhecimento. Ainda no diálogo com Popkewitz (2001), percebo que tais discursos não se circunscrevem apenas à prática da avaliação, mas extrapolam esses limites; eles informam concepções sobre os estudantes, sobre os professores, sobre o ensino das disciplinas escolares e sobre a própria noção de currículo que estão em questão.

É claro que é preciso reconhecer a crítica realizada por alguns autores tanto do campo da avaliação quanto do currículo (HORTA NETO, 2010) de que a experiência curricular não deve ser resumida à avaliação. Tais autores destacam que, apesar de a avaliação envolver uma dimensão de mensuração relativa à aquisição de um determinado conjunto de conhecimentos ou ao desenvolvimento de uma série de competências e habilidades, tal atividade não deve ser confundida com a definição de um currículo para uma dada etapa da educação. Entretanto,

também não posso me furtar de reconhecer, como a própria proposta de reformulação do Enem o faz, que essa distinção entre avaliação e currículo nem sempre é fácil de se fazer e as consequências de uma sobre o outro têm se mostrado deletérias. Um exemplo bastante ilustrativo desses efeitos é o que vem ocorrendo com a organização curricular do ensino fundamental em vários municípios e estados que, por terem nas áreas de Matemática e de Língua Portuguesa os principais focos de avaliação, têm concentrado grande parte das ações pedagógicas no ensino desses componentes curriculares e na preparação para tais testes.

O que me parece interessante no caso investigado é, especificamente, como, mesmo com todo o debate acadêmico em torno dessa distinção entre currículo e avaliação, o governo federal, na figura do MEC, optou pela reformulação do Enem intencionando não exclusivamente a racionalização da ocupação das vagas ofertadas pelas IFES, mas também o papel indutor na mudança curricular que o exame assumiria. Dessa forma, muito além de uma política de avaliação, a reformulação do Enem conferiu ao exame um papel ainda mais central do que ele viera desempenhando como operador da reforma do ensino médio até então. Tal hipótese fica ainda mais evidente quando analisamos o trecho da Portaria nº 109 de 27 de maio de 2009 relativo à estruturação do exame. Segundo o texto da Portaria, em seu art. 14, o Enem estrutura-se a partir dos seguintes documentos:

- I. Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que estruturam esse nível de ensino em três áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias;
- II. Matriz de Referência para o Enem 2009 [...];
- III. Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência [...];
- IV. Competências expressas na matriz de referência para redação do Enem 2009 [...].⁷⁹

Como fica claro a partir da leitura do artigo da referida Portaria, há todo um conjunto de práticas discursivas que regulam o que pode ser ou não dito, mesmo no âmbito de um movimento reformador que quer, simultaneamente, promover mudanças no âmbito do Enem e induzir outras mudanças nos currículos do ensino médio. O *novo* Enem pode ser considerado, então, um produto do entrecruzamento desse conjunto variado de práticas discursivas. Estas vão desde as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) aos próprios textos da e sobre a versão anterior do Enem, passando, é claro, pelas concepções em jogo no âmbito da reformulação do exame, manifestas, por exemplo, na lista de “Objetos do conhecimento associados às Matrizes de Referência”⁸⁰.

⁷⁹ Portaria nº 109 de 27 de maio de 2009.

⁸⁰ Portaria nº 109 de 27 de maio de 2009.

O que também se faz interessante é que, mesmo em meio a esse conjunto de regulações, o *novo* Enem conseguiu encontrar espaços para a inserção de algumas *inovações* que refletem não apenas o desejo de se implementar as mudanças desejadas, mas os conflitos e negociações em torno de “*status, recursos e território*” (GOODSON, 2008, p. 120). Um exemplo claro disso é a criação das *áreas do conhecimento*, que organizam conjuntos de conhecimentos em função da interface que possuem entre si, por questões metodológicas e/ou epistemológicas. Diferentemente da versão anterior do exame, que não contava com qualquer agrupamento, digamos, disciplinar, a reformulação do *novo* Enem envolveu a estruturação do exame com a divisão em quatro *áreas do conhecimento*. Tal organização não se constitui em qualquer novidade, já que essa proposta de organização curricular já havia sido veiculada quando da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) em 1998. Pelo texto das DCNEM, a base nacional comum dos currículos seria organizada em áreas do conhecimento, a saber: (i) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; (ii) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e (iii) Ciências Humanas e suas Tecnologias. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM), por sua vez, veiculam que:

uma base curricular nacional organizada por áreas de conhecimento não implica a desconsideração ou o esvaziamento dos conteúdos, mas a seleção e integração dos que são válidos para o desenvolvimento pessoal e para o incremento da participação social. Essa concepção curricular não elimina o ensino de conteúdos específicos, mas considera que os mesmos devem fazer parte de um processo global com várias dimensões articuladas. (BRASIL, 2000, p. 18).

A opção pela organização curricular por meio de *áreas do conhecimento* é, claramente, uma alternativa à clássica organização curricular por meio das disciplinas escolares que marcou o pensamento educacional no Brasil. Essa forma de organização, historicamente constituída e consolidada, se impôs como uma tecnologia de organização curricular (MACEDO & LOPES, 2002) que permite o controle do tempo e do espaço escolares e organiza o processo educativo não só em termos administrativos, mas no que diz respeito aos subgrupos e tradições que ocupam as estruturas curriculares. A organização do processo educativo por meio das disciplinas escolares é muitas vezes apontada como a razão para a fragmentação do conhecimento e pelo ensino de conteúdos de forma apartada das realidades dos estudantes, sem que, no âmbito dessa crítica, sejam problematizados os processos de seleção de conteúdos que subjazem à constituição dessas disciplinas.

Embora não seja o foco deste trabalho discutir a força que a estrutura disciplinar adquiriu no pensamento educacional brasileiro, não posso deixar de mencionar como tal forma de organização é constituída e constitui um conjunto de práticas discursivas que nos

informa como devemos nos formar, como devemos aprender e ensinar determinados conteúdos, regulando quem devem ser nossos pares e quais diálogos privilegiados podemos ou não estabelecer. Assim, pensar qualquer forma de organização curricular que busque romper ou, pelo menos, minimizar a força que as disciplinas escolares possuem nesse cenário, tem envolvido, inevitavelmente, a emergência de enunciados que se inscrevem contraditoriamente em um registro disciplinar; afinal, é esse o registro que têm nos regulado historicamente. Nesse sentido, de acordo com Lopes (2008, p. 60):

[A força da] Estabilidade do currículo disciplinar reside, portanto, no fato de a estrutura disciplinar ser um mecanismo simbólico de manutenção das relações de controle e poder na escola. Devido a isso, as atividades integradas tendem a ser incorporadas à organização curricular disciplinar: a “solução” dos supostos problemas administrativos acaba sendo essa incorporação.

Chama a atenção o fato de que, mesmo em propostas que a princípio não enfrentariam tais “problemas administrativos” (LOPES, 2008, p. 60), a ideia de organização curricular integrada tem por base as disciplinas escolares e são pensadas de forma a recontextualizar o *conhecimento disciplinarizado* (GABRIEL & FERREIRA, 2012) em novas formas de organização. Esse é o caso, por exemplo, das *áreas do conhecimento*. Dessa forma, mesmo integrados sob novas nomenclaturas, tais como *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias* e *Ciências Humanas e suas Tecnologias*, os conhecimentos guardariam identidades com as disciplinas escolares de referência. Afinal, eles emergiram no âmbito de tais formações discursivas, ainda que em novas relações com outros enunciados. Uma expressão desses conflitos, que resulta de uma maior identificação com as disciplinas escolares de referência, bem como materializa as disputas em torno de “*status*, recursos e território” (GOODSON, 2008, p. 120) está na configuração que tais áreas do conhecimento assumiram no Enem. Segundo o art. 16 da Portaria nº 109 de 27 de maio de 2009:

O exame constituir-se-á em 04 (quatro) prova, contendo 45 (quarenta e cinco) questões de múltipla escolha, versando sobre as área de conhecimento em que se organizam as atividades pedagógicas da Educação Básica no Brasil e uma proposta para redação.

§ 1º As 04 (quatro) provas serão estruturadas nas seguintes áreas do conhecimento:

- Prova I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
- Prova II – Matemática e suas Tecnologias;
- Prova III – Ciências Humanas e suas Tecnologias;
- Prova IV – Ciências da Natureza e suas Tecnologias;

§ 2º As questões objetivas e a redação destinam-se a avaliar as competências e habilidades contidas na Matriz de Referências para o Enem 2009, Anexo III desta Portaria.

§ 3º A redação deverá ser feita em Língua Portuguesa e estruturada na forma de texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo, a partir de um tema de ordem social, cultural ou política.

§ 4º No nível de Ensino Médio a área do conhecimento da Prova I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação – compreende os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física; a Prova III – Ciências Humanas e suas Tecnologias – compreende os seguintes componentes curriculares: História, Geografia, Filosofia e Sociologia; e a Prova IV – Ciências da Natureza e suas Tecnologias – compreende os seguintes componentes curriculares: Química, Física e Biologia.⁸¹

Considerando o que determina a Portaria, fica claro que, embora em uma tentativa que intenciona romper com as fronteiras existentes entre as disciplinas escolares, com o intuito de superar a fragmentação e, dessa forma, promover uma maior integração curricular, tanto a reforma do ensino médio como a proposta de reformulação do *novo* Enem foram pensadas considerando a estrutura disciplinar que, historicamente, organizou essa etapa da educação. Tal fato nos dá indícios de como os mecanismos de estabilidade e mudança curricular passam a funcionar no âmbito do exame.

Um exemplo de como esses processos passam a operar a partir da reformulação do Enem está na constituição de uma área especificamente voltada para a Matemática. Diferentemente do que previam as DCNEM e os PCNEM, estipulando em três as áreas do conhecimento que comporiam a base nacional comum dos currículos do ensino médio, a Portaria de reformulação do Enem determina que o exame seja organizado em quatro áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Acho importante historicizar a trajetória da Matemática na reforma curricular do ensino médio, por julgar que esse exemplo é ilustrativo de como o percurso de uma disciplina escolar está intimamente ligado aos fatores internos e externos a ela própria, que resultam nos já citados mecanismos de estabilidade e mudança. Segundo Lopes (2008), ainda na tramitação da primeira versão das DCNEM, em julho de 1997, já havia naquele documento a previsão da organização curricular do ensino médio por meio das três áreas do conhecimento. As áreas eram basicamente as mesmas que constam na versão final das DCNEM; entretanto, nessa versão preliminar, a Matemática estava vinculada à área de Linguagens e Códigos, enquanto na versão final, que esteve vigente até o ano de 2012, a Matemática aparece integrando a área de Ciências da Natureza.

A associação da Matemática com a área de Linguagens e Códigos está relacionada ao fato de uma parcela da comunidade disciplinar da Matemática apostar em uma perspectiva

⁸¹ Portaria nº 109 de 27 de maio de 2009.

que a vê como uma linguagem possível para ler e interpretar o mundo físico e social. Nessa perspectiva, a Matemática se constituiria como um “instrumento formal de expressão e comunicação para as diversas ciências” (BRASIL, 2000). Mesmo com esse reconhecimento tendo sido expresso nos PCNEM, parece ter vencido a perspectiva que posiciona a Matemática no campo das ‘ciências exatas’, acompanhada da Biologia, da Química e da Física, compartilhando com suas vizinhas aspectos metodológicos e epistemológicos que as unificariam em uma única área do conhecimento. Nesse movimento, mesmo se afastando de uma identificação única e exclusiva com a área de Linguagens e Códigos – que abarcava as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física –, a Matemática preserva os elementos que a identificam como uma forma de linguagem e, portanto, como portadora de toda uma notação e de um raciocínio considerados ‘científicos’. Simultaneamente, ela se aproxima daquelas disciplinas que estariam mais associadas com as tecnologias, tão caras à sociedade do desenvolvimento, passando, assim, a gozar de mais status e prestígio. Assim, nos chama a atenção – e talvez mereça ser objeto de uma investigação mais aprofundada – a forma como a comunidade disciplinar da Matemática conseguiu se mobilizar para provocar o reposicionamento desse componente curricular na área de Ciências da Natureza e, mais contemporaneamente, por ocasião da reformulação do Enem, disputando território com as demais áreas, inclusive na e com a área de Ciências da Natureza, configurando uma área dedicada exclusivamente a esse componente curricular.

Considerar a forma como foi apresentada a proposta de integração curricular na reforma do ensino médio e como ela é ressignificada no âmbito de políticas de avaliação, tal como é o Enem, significa, em certa medida, assumir as impossibilidades advindas dessa tentativa de integração. Afinal, é preciso se ter em mente que, além da organização das áreas de conhecimento, tanto as DCNEM como os PCNEM focalizavam expressamente o foco interdisciplinar que a prática pedagógica deveria assumir. Nesse sentido, a estruturação do antigo Enem por meio de uma única Matriz de Referência (ANEXO II), contando com 5 competências e 21 habilidades, sem associação formal e direta com qualquer disciplina escolar, significava um aceno a uma perspectiva que, além de considerar o desenvolvimento das competências e habilidades alvo da avaliação, priorizava uma abordagem interdisciplinar na elaboração dos itens de prova. É claro que isso não significa que os enunciados relativos às disciplinas escolares não estivessem povoando essa prática discursiva; afinal, os conhecimentos escolares sempre foram o mote para a verificação do desenvolvimento das competências e habilidades foco do exame. Mas é preciso admitir que o esmaecimento das fronteiras disciplinares na versão anterior do Enem permite a abertura de novas frentes de

disputa por espaço, abrindo a possibilidade não apenas para as lutas pela demarcação de territórios, mas também para a realização de conexões nem sempre fáceis ou óbvias entre os conteúdos disciplinares. Tais práticas resultavam em alianças que contribuíam, em maior ou menor grau, para a estabilidade dos *conhecimentos disciplinarizados* que, ao serem veiculados no exame, sinalizavam para as instituições de ensino a sua importância para a configuração dos currículos. Ainda que pensada em bases disciplinares, é preciso reconhecer que a reforma do ensino médio teve, pelo menos no âmbito das políticas de avaliação, o mérito de ter promovido algum grau de integração curricular.

Assim, tanto em decorrência de a versão anterior do exame ter sido pensada com base nas noções de competências e habilidades como no fato de o conhecimento ser abordado de forma interdisciplinar, levando o participante à resolução de uma situação-problema contextualizada, fez com que o exame representasse uma ruptura com o que havia se estabelecido como prática de avaliação, sobretudo ao final no ensino médio. A percepção de que este instrumento possuía o potencial de favorecer uma abordagem integrada e contextualizada dos *conhecimentos disciplinarizados* parece ter sido um dos motivos que levou à proposta de utilização do Enem como mecanismo de acesso a um processo seletivo unificado. Afinal, ao assumir que o exame cumpriria o papel indutor da mudança curricular pretendida, o MEC, alçando o Enem à condição de prova para o acesso ao processo seletivo unificado, garantia o alcance da política, já que, como discuti, uma parte expressiva dos concluintes do ensino médio constituía-se em um público em potencial. Talvez o que não estivesse previsto era o grau em que, para concretizar essa proposta, o Enem se submeteria à lógica das disciplinas escolares, o que o faria pendular em torno de um formato de exame centrado em uma listagem de conteúdos e que, ao mesmo tempo, possuía nas competências e habilidades seus princípios organizadores.

A via para que as disciplinas escolares se encontrassem plenamente representadas, ainda que em *novas* configurações, foi o desenho das *áreas do conhecimento*, já que agora, haveria correspondência entre determinadas disciplinas com uma ou outra área, o que, por consequência, representa uma certa previsibilidade do que se esperar, por exemplo, no que diz respeito ao número de itens relativos a uma certa disciplina escolar na prova. À previsão da organização por meio de *áreas do conhecimento*, já presente tanto nas DCNEM como nos PCNEM, soma-se o fato de que o Enceja já se organizava desta forma. Assim, em um movimento que regula as possibilidades de enunciação acerca do que é e do que não é possível de ser dito, o Enceja acaba por influenciar a reformulação do Enem. Afinal, ainda que este exame estivesse voltado para a aferição de competências e habilidades de jovens e

adultos, tal empreitada era realizada tomando como referência aquele conjunto – de competências e habilidades – que seria desenvolvido em nível do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, conforme fosse o pleito de certificação. Nesse movimento, em uma perspectiva que se assenta nas noções de competências e habilidades e em que se intenciona aproximar o Enem, simultaneamente, da escola, já que se almeja a indução da mudança curricular, e da universidade, uma vez que se constitui em um mecanismo de acesso aos cursos em nível superior, o Enceja é a iniciativa em nível nacional que mais se aproxima dessa expectativa.

A organização em quatro *áreas do conhecimento* é, portanto, uma herança que o Enem traz do Enceja. Quando instituído, o Enceja já adotava essa organização que dissocia as Ciências da Natureza da Matemática, a despeito de as DCNEM também se aplicarem à Educação de Jovens e Adultos, valendo portanto para essa modalidade da educação a organização curricular prevista em três *áreas do conhecimento*. Em um aparente silêncio, não há qualquer menção à essa cisão nos documentos que fundam o exame. Ao contrário, há um trecho em que se lê o seguinte:

A direção curricular proposta pelas DCN-EM [Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio] destaca o desenvolvimento de competências e habilidades distribuídas em áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. O caráter interdisciplinar das áreas está relacionado ao contexto de vida social e de ação solidária, visando à cidadania e ao trabalho. (INEP, 2002)

Dessa forma, fica instituída uma área especificamente voltada para a Matemática e suas Tecnologias, bem como se reconfigura uma noção bastante cara à reforma do ensino médio ao circunscrever a interdisciplinaridade à relação a ser realizada entre as áreas e o contexto de “vida social e ação solidária”⁸². Ao se aproximar do que era o Enceja, o Enem coloca em xeque alguns princípios da integração curricular trazidos pela reforma do ensino médio. O primeiro ponto é relativo à própria constituição de uma área de conhecimento dedicada, exclusivamente, a uma única disciplina escolar. Afinal, ao invés de promover um integração entre as disciplinas escolares ou mesmo entre as áreas, a criação de uma área especificamente voltada para a Matemática representa um insulamento ainda maior desse componente curricular. Ao assumir a perspectiva interdisciplinar que subjaz à proposta de estruturação do Enceja, o Enem também admite que a interdisciplinaridade é demonstrada

⁸² INEP. Documento Básico do Enem. Brasília: Inep, 2002

nessa relação que a área estabelece com a vida social e a ação solidária, dando foco, portanto, a aspectos ligados à noção de contextualização, secundarizando qualquer tentativa de diálogo entre as áreas. Aliás, em função do caráter que o modelo da Teoria de Resposta ao Item (TRI) viria imprimir ao exame e das escolhas por separar as áreas, as tentativas de uma abordagem interdisciplinar acabam por ficar dificultadas, uma vez que cada item deve ser capaz de fornecer uma medida para um único traço latente. Ou seja, um item que faça uma abordagem de uma habilidade mais relacionada à matemática, por exemplo, prescinde da demonstração de uma habilidade da biologia, ainda que a contextualização do item envolva conhecimentos biológicos.

Dessa forma, me parece que os próprios princípios integradores operam para a produção dos fragmentos de informação aludidos por Popkewitz (2001). A entrada da TRI para o cálculo das proficiências em cada uma das áreas do conhecimento e a própria elaboração dos itens de prova contribuem para isso. Afinal, conforme instrui o ‘Guia de Elaboração e Revisão de Itens’, publicado pelo Inep:

O item deve ser estruturado de modo que se configure uma unidade de proposição e contemple uma única habilidade da Matriz de Referência. Para tanto, devem ser observadas a coerência e a coesão entre suas partes (texto-base, enunciado e alternativas), de modo que haja uma articulação entre elas e se explicita uma única situação-problema e uma abordagem homogênea de conteúdo. (INEP, 2010, p. 9)

A redução de um certo conhecimento ao seu pertencimento à uma determinada área e sua associação a uma perspectiva que se inscreve em um registro que focaliza o desenvolvimento de competências e habilidades, acaba por produzir uma forma de pensar não apenas o conhecimento e as áreas avaliadas pelo Enem, mas uma maneira própria de se pensar o pensamento e ordenar a razão sobre o ensino. Assim, tendo a perceber o Enem e sua opção pelas competências e habilidades não apenas como uma sinalização em direção a uma forma de raciocínio em maior sintonia com os estudos em nível superior ou com o mundo do trabalho – esferas mencionadas na Portaria de reformulação –, mas como “uma estrutura que incorpora regras do *self* através das quais a criança [no nosso caso, o jovem e/ou o adulto] pode aprender autodisciplina e responsabilidade. A organização do conteúdo participa, juntamente com outros discursos da estrutura, para situar o *self* em uma ordem moral que é trabalhada e administrada” (POPKEWITZ, 2001, p. 107). Afinal, é preciso se ter em mente que o Enem, traz, entre seus objetivos, a finalidade de se constituir uma auto-avaliação que projeta para os indivíduos performances a serem desempenhadas por meio da demonstração do desenvolvimento de certas competências e habilidades.

Nesse sentido, meu interesse ao longo do desenvolvimento dessa investigação migrou de uma posição em que o foco se dava centralmente nos sentidos de mudança curricular para o ensino médio a partir da reformulação do Enem, para uma outra que situa os discursos sobre a mudança e os sentidos propostos em uma rede de formações discursivas que produz uma prática discursiva particular – a do *novo* Enem. Isso significa que, ao analisar, por meio da noção da *alquimia das disciplinas escolares* (POPKEWITZ, 2001), a estrutura dos discursos veiculados pelo Enem, pude perceber como o processo de constituição dessa prática discursiva se alimentou de enunciados advindos de outras formações. Assim, longe de se constituir uma simples transposição de um conhecimento gestado no âmbito dos saberes de referência ou das comunidades disciplinares para a prática da avaliação, a criação das áreas do conhecimento constitui-se a partir de processos de tradução cultural, na perspectiva proposta por Bhabha (2003) e já discutida no Capítulo I. É nesse sentido que percebo a produção de uma nova identidade ‘disciplinar’ híbrida, no diálogo com as disciplinas escolares, respondendo as demandas políticas colocadas por outros documentos e permitindo a irrupção de inovações.

Não é à toa que a estruturação do exame, além de ter se baseado na configuração de *áreas do conhecimento* já adotada pelo Encceja, também faz referência a um conjunto mais amplo de documentos que contribuem para regular as possibilidades de enunciação. A menção às OCEM mostra a tentativa de diálogo com os direcionamentos dados pela reforma do ensino médio. Entretanto, a assunção da estrutura do Encceja revela que, ainda que em sintonia com as OCEM, as DCNEM e os PCNEM, o *novo* Enem possibilitou a emergência de uma série de *inovações*, tais como as quatro *áreas do conhecimento* e a suas respectivas Matrizes de Referência (ANEXO III), contando cada uma com cinco competências gerais e 30 habilidades que deveriam contemplar um conjunto de conteúdos associados a elas. Tais conteúdos foram relacionados em uma lista de ‘Objetos de conhecimento associados à Matriz’ (ANEXO IV).

Retomando a discussão iniciada no Capítulo I, parece fértil considerar como, para conseguir se consolidar como uma política de acesso à universidade e de indução curricular, o Enem precisou lidar produtivamente com as tradições advindas das disciplinas escolares. Nesse sentido, ainda que regulado por enunciados que têm como lócus de emergência as comunidades discursivas das disciplinas escolares, as áreas do conhecimento precisam ser compreendidas como atos de criação de uma política cultural. Longe de se constituírem cópias das disciplinas escolares ou meros amálgamas, as áreas do conhecimento do Enem são percebidas como o resultado de práticas alquímicas (POPKEWITZ, 2013) que configuram o

que seria o senso comum dessa avaliação em meio a processos de estabilidade e mudança. Além disso, tais áreas acabam por regular as possibilidades de enunciação acerca do Enem e mesmo sobre o ensino médio; afinal, parece ser natural, nessa quase uma década de existência da nova versão do exame, que pensemos com base na atual organização em áreas do conhecimento e a partir de uma perspectiva mais integrada no que diz respeito ao currículo. Retomo, aqui, a problematização proposta por Popkewitz (2013, p. 97) no sentido de refletirmos se o Enem “mede de fato o conhecimento disciplinar formatado por meio de modelos pedagógicos que constituem as disciplinas escolares”, ou, se de maneira distinta, o exame vem contribuindo nesse movimento para a configuração de todo um sistema de raciocínio que nos informa como deve ser o ensino no âmbito do ensino médio, como devemos nos comportar como professores e estudantes para atender as expectativas do mundo do trabalho e da universidade, regulando a própria reflexão acerca da mudança.

Nesse movimento, a reformulação do Enem parece ter buscado uma alternativa para a tão propalada crise de identidade do ensino médio. Ao amalgamar as competências e habilidades com os objetos do conhecimento associados à matriz de referência, o Enem opera em uma sutura que reúne os sentidos em disputa para essa etapa da educação. Assim, não importando muito os caminhos que os estudantes tomariam a partir de um determinado ponto, tal associação daria conta de instrumentalizá-los para atender às necessidades de um mundo cada vez mais competitivo e em um fluxo contínuo de mudanças. Embora as análises apresentadas indiquem que a versão anterior do exame possuía um potencial integrador maior do que a versão atual, a criação das áreas do conhecimento, bem como as orientações constantes em documentos, tais como, o **‘Guia de Elaboração e Revisão de Itens’**, evidenciam preocupação com a integração curricular e com uma abordagem significativa das competências e habilidades a serem avaliadas. De todo modo, uma análise da forma como a lista de ‘Objetos de conhecimento associados à Matriz’ é apresentada revela como as áreas do conhecimento se constituem em elementos de regulação social e nos auxilia na interpretação de como o poder pode ser mobilizado como um elemento para explicar como os saberes são construídos, selecionados e produzem práticas discursivas que nos formam e informam. Nesse sentido, investigações que invistam em análises pormenorizadas para a compreensão da formação de tais conhecimentos podem ser férteis para revelar o funcionamento dos mecanismos de estabilidade e mudança dos currículos escolares. Afinal, ainda que dentro das *áreas do conhecimento*, o discurso regulador da constituição dessa lista de objetos do conhecimento ainda é o das disciplinas escolares.

4.2 Competências e habilidades, psicométrica e Teoria da Resposta ao Item (TRI): problematizando o viés psicológico da reforma do ensino médio

Ao propor a investigação das reformas educacionais, analisando-as a partir da noção da alquimia das disciplinas escolares, Thomas Popkewitz (2001, 2008, 2013) mostrava-se especialmente interessado em produzir uma lente teórica que fosse capaz de dar conta de apreender os processos de modificação e de produção dos conhecimentos escolares com vistas às finalidades às quais eles se propõem. Para este autor, a *alquimia das disciplinas escolares* seria o dispositivo que faz incorporar ao que conhecemos ou definimos como conhecimento escolar os testes e as novas formas de avaliação que, em uma determinação realizada pelo estado – ainda que impactada por fluxos de significação advindos de outros contextos –, organizam o mundo para a formação do *self*.

Uma visão especial do conhecimento escolar torna-se aparente examinando a relação existente entre o assunto da matéria e cognição. O foco está nos processos da mente, o que transforma os conceitos e as generalizações em objetos constantes e estáveis. A psicologia cognitiva dá atenção às mediações entre professores e alunos que definem o conteúdo, embora o propósito explícito da pesquisa seja o de investigar a relação dinâmica do ensino e do conteúdo da escola. O conhecimento das matérias escolares é apresentado como estruturas formais de conceitos e métodos que têm propriedades fixas. O conhecimento disciplinar abrange as “propriedades” ou “estruturas sintáticas”, nas quais as palavras contêm significados determinantes e características permanentes. (POPKEWITZ, 1997, p. 186)

Se recuperarmos alguns aspectos da reforma do ensino médio, produzida na segunda metade da década de 1990, há um conjunto de evidências que revela que o seu principal objetivo era tornar o processo educativo mais sintonizado com as mudanças pelas quais o mundo globalizado estava passando, oferecendo, assim, aos estudantes, uma educação que os habilitasse para encarar tais transformações, por meio de uma série de dispositivos. Um desses era o próprio Enem. Por meio de sua finalidade de se constituir uma auto-avaliação, o exame acabava por se configurar também como um parâmetro segundo o qual os participantes poderiam comparar suas performances, levando em consideração *competências e habilidades* que servem como base para o desenvolvimento do instrumento (BRASIL, 2005). Nesse âmbito, é possível perceber um movimento de inflexão em que a Matriz de Referência, anteriormente mais relacionada com uma abordagem centralmente fundamentada em tais noções, se move para uma outra que, também regulada por essas noções de competências e habilidades, cede território para os conhecimentos escolares, representados na ‘Objetos de conhecimento associados à Matriz’. Ainda que em termos comparativos a Matriz de

Referência atual represente uma aproximação maior na direção das provas dos tradicionais vestibulares aplicados pelas universidades até 2009, há de se reconhecer que tal documento representa um avanço no que diz respeito à forma como tais conteúdos foram historicamente apresentados. A questão é que não fica claro em qualquer dos registros acerca dessa matriz em que termos ela deveria se relacionar com a lista de ‘Objetos de conhecimento associados à Matriz’, nem os critérios segundo os quais tais objetos foram selecionados .

Tal lista acaba por se configurar como eram as conhecidas listas de conteúdos constantes nos editais relativos aos vestibulares tradicionais: um compêndio, quase que enciclopédico, que relaciona os conteúdos tradicionalmente abordados ao longo do ensino médio em cada disciplina escolar. Embora a Matrizes de Referência tenham se organizado de acordo com as citadas quatro áreas do conhecimento, a lista de objetos do conhecimento apresenta a subdivisão dessas áreas em componentes curriculares, de modo a deixar clara a correspondência entre um determinado conteúdo e a respectiva disciplina escolar em que seria supostamente abordado. Ainda assim, a entrada desses conteúdos em uma dada prova seria mediada pelas noções de competências e habilidades, o que mostra não apenas a atualidade da utilização de tais ideias na política educacional, como a potência que elas adquiriam no pensamento educacional brasileiro.

Não é à toa, por exemplo, que um conjunto expressivo de avaliações desenvolvidas em nível estadual fazem uso de tais noções e chegam mesmo a organizar os materiais curriculares nesses estados, revelando a circulação desses enunciados para além da esfera de produção dos textos em nível federal. Afinal, a circulação dessas noções a partir da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e dos Parâmetros Curriculares Nacionais as alçaram à condição de princípios organizadores da reforma curricular para toda a educação básica.

Como penso já ter sinalizado no Capítulo III, o desenvolvimento no pensamento educacional de tais noções é tributária da apropriação realizada por correntes associadas à psicologia do desenvolvimento, em movimentos que ora se aproximam dos princípios do eficientismo social ora daqueles identificados como construtivistas. Ele também é tributário de setores que, identificados com o mercado do trabalho e com algumas ideias relacionadas à administração empresarial, passam a se constituir como uma comunidade com influência expressiva sobre as esferas de produção dos textos das políticas. Tais influências trouxeram não apenas as noções de competências e habilidades, como as de interdisciplinaridade, de resolução de problemas e de contextualização – já presentes em textos e discursos de outros países e de agências multilaterais, como a OCDE, por exemplo. De certa forma, ainda que

pendulando para os objetos do conhecimento, não dá para negar a regularidade que tais noções passam a ter e o poder que possuem de regular novas enunciações acerca do ensino médio, da política de avaliação e da própria ideia de mudança pretendida. Memória e expectativa parecem estar, assim, amalgamadas, como se a possibilidade de se pensar em uma fosse regulada pela própria existência da outra.

Assim, embora presentes sob a forma de uma lista de conteúdos, é preciso dar visibilidade ao deslocamento de um ponto de vista que é historicamente predominante e que centrava-se na verificação do domínio de determinados conteúdos, organizando de maneira similar a educação básica no Brasil, para um outro que é orientado pela psicologia do desenvolvimento. Isso não quer dizer que o pensamento associado à psicologia do desenvolvimento seja uma *novidade* no cenário educacional. Ao contrário, reconheço a força que a psicologia da educação assumiu no pensamento pedagógico brasileiro, contribuindo, inclusive, para atribuir um status de cientificidade às ciências da educação. Contudo, há de se reconhecer que, sobretudo a partir da década de 1970, esse é um campo que veio perdendo seu potencial de influenciar a formulação das políticas. Isso ocorreu seja porque as perspectivas tecnicistas foram ganhando espaço no universo da educação básica a partir dessa época, seja porque no, campo acadêmico, em movimento contrário, as perspectivas críticas foram conquistando a hegemonia no debate educacional, dando visibilidade a outras temáticas que não necessariamente estavam relacionadas às questões do desenvolvimento cognitivo, mas a questões sociais de cunho mais amplo.

O fato é que o fortalecimento dos discursos relacionados à psicologia se deu, sobretudo, a partir de meados da década de 1990, tendo encontrado ressonância em todas as políticas desenvolvidas subsequentemente. Nesse movimento, não nos causa surpresa que a reformulação do Enem tenha sido regulada por todo esse conjunto de enunciados, contribuindo, simultaneamente, para a sua consolidação no ideário educacional. A retórica que esses discursos fazem aportar na prática discursiva do Enem é que, por meio das noções de competências e habilidades, “transformamos informação, produzimos novos conhecimentos, e os reorganizamos em arranjos cognitivamente inéditos que permitem enfrentar e resolver novos problemas” (INEP, 2009, p. 9)

Ainda segundo esse documento, que foi produzido por ocasião da reformulação do Enem, a adoção dessas noções em uma avaliação em larga escala representaria uma inovação se comparada com os processos avaliativos consolidados em nosso país. Tal inovação decorre não propriamente da adoção de tais ideias, mas da guinada que ela representa para a abordagem dos conteúdos escolares. Afinal:

Tradicionalmente, os processos avaliativos escolares no Brasil caracterizam-se por uma excessiva valorização da memória e dos conteúdos “em si”, reforçando a crença segundo a qual conhecer é dispor de um repertório de respostas-padrão a problemas já conhecidos. A avaliação, nesse contexto, é a simples constatação desse repertório (INEP, 2009, p. 9)

Chama a atenção aqui a falsa distinção entre *conhecimento em si* e *conhecimento para fazer algo*⁸³, já discutida ao longo do Capítulo III, à qual os “Textos Teóricos e Metodológicos – Enem 2009” fazem referência para justificar a manutenção de tais noções como eixos que norteiam não apenas a concepção do exame, como a elaboração das provas, informando os sentidos de mudança que se quer para o ensino médio. Nessa construção argumentativa, os processos de avaliação, principalmente aqueles que davam acesso aos cursos superiores, são caracterizados indistintamente, o que acaba por não reconhecer algumas iniciativas progressistas conduzidas por determinadas instituições. Em movimento semelhante, tal construção considera o enfoque dos conhecimentos escolares de forma estática, como se toda e qualquer forma de abordar os conteúdos que não estivesse inscrita em uma pauta das competências e habilidades exigisse única e exclusivamente o recurso à memória para a resolução de uma questão. Esquece o texto, porém, que o próprio elenco de competências e habilidades a serem demonstradas por meio do Enem também contribui para a consolidação de uma perspectiva de exame que, se não se baseia em uma operação de simples memorização, é calcada no objetivo de se estimar uma proficiência a partir da ‘constatação desse repertório’ desenvolvido pelo participante do exame ao longo de sua trajetória escolar ou, alternativamente, ao longo da vida. Exemplos emblemáticos de como as competências e habilidades contribuem para a estabilidade da forma como alguns conteúdos são tratados não apenas no exame, mas nas situações de ensino-aprendizagem, podem ser extraídos da Matriz de Referência relativa à área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Observem os textos de algumas habilidades selecionadas:

H1 – Reconhecer características ou propriedade de fenômenos ondulatórios ou oscilatórios, relacionando-os a seus usos em diferentes contextos. [...]

H5 – Dimensionar circuitos ou dispositivos elétricos de uso cotidiano. [...]

H13 – Reconhecer mecanismos de transmissão da vida, prevendo ou explicando a manifestação de características dos seres vivos. [...]

H20 – Caracterizar causas ou efeitos dos movimentos das partículas, substâncias, objetos ou corpos celestes. [...]

H24 – Utilizar códigos e nomenclatura da química para caracterizar materiais, substâncias ou transformações químicas. [...]

⁸³ Como também já tive a oportunidade de apontar no Capítulo III, uma discussão mais densa acerca dessa aparente distinção pode ser encontrada em Macedo (2016).

H28 – Associar características adaptativas dos organismos com seu modo de vida ou com seus limites de distribuição em diferentes ambientes. (INEP, 2009, p. 106-108)

Chamo tais exemplos de emblemáticos por uma dupla razão: a primeira está ligada à forma como a prática discursiva do Enem opera, produzindo um conjunto vasto de habilidades a serem verificadas, recontextualizando conteúdos extremamente caros e, em certa medida, ‘fundantes’ das disciplinas escolares Física, Química e Biologia nos textos das habilidades da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; a outra está ligada à forma como tais habilidades parecem ser apenas uma forma ‘diferente’ de abordar esses conteúdos, sem representar, necessariamente, que a elaboração de itens vá incorrer em uma abordagem mais significativa desse conjunto de conteúdos. Retomo, nesse sentido, a noção de ciclo contínuo produtor de políticas (BALL & BOWE, 1992) para pensar tanto na produção como na circulação dos textos do Enem. Ainda que gestada no âmbito do poder executivo federal, percebo, na produção dos textos das habilidades de todas as áreas do conhecimento, em especial na área de Ciências da Natureza, as marcas discursivas que as comunidades disciplinares conseguiram imprimir à matriz de referência. Isso significa reconhecer que, a despeito de toda a influência que a comunidade epistêmica⁸⁴ e que os imperativos políticos devem ter exercido sobre a produção dos textos das políticas, a circulação de sujeitos pertencentes às comunidades disciplinares em determinadas esferas de produção possibilitou o comparecimento de enunciados muito caros às disciplinas escolares nas respectivas matrizes de conhecimento. Outro aspecto que chama a atenção é que, ainda que dentro de uma pauta que defende a integração curricular, uma análise das superfícies textuais das habilidades das matrizes de referência revela que elas constituem-se “amalgamas mutáveis de subgrupos e tradições” (GOODSON, 2008, p. 120). Dessa forma, não é difícil encontrar na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, habilidades que estão ora mais associadas com a disciplina escolar Física, ora com as disciplinas Química ou Biologia.

Isso não significa dizer que só há estabilidades nas matrizes de referência publicadas em 2009. Significa, de outro modo, pensar na potência que análises discursivas possuem para visibilizar as formas pelas quais o poder opera, dando luz aos possíveis focos de resistência que se encontram expressos nos textos de tais políticas. Sem dicotomizar e/ou classificar de modo binário se a prática discursiva do Enem ou os discursos identificados com as disciplinas escolares atendem a propósitos ‘bons’ ou ‘ruins’, o interessante aqui é pensar que, mesmo em

⁸⁴ Nesse caso estou entendendo a comunidade epistêmica como sendo formada por aqueles que ocupam posições de sujeito privilegiadas para enunciar sentidos acerca da psicologia do desenvolvimento e das noções de competências e habilidades.

meio a uma série de regulações, os discursos produzidos trazem essas marcas da resistência e da subversão. Ainda assim, o imperativo das noções de competências e habilidades, da psicométrica e da TRI se fazem presentes e atuam para constituir essa prática discursiva que traduz os conhecimentos escolares para as matrizes de referência de um modo bem particular.

Por meio dessa prática discursiva, o Enem assume, de fato, a centralidade na indução de determinados sentidos de currículo para o ensino médio. A reformulação do exame passa, assim, ao largo de problematizações caras ao campo do Currículo, como a questão da seleção dos conteúdos, por exemplo, centrando-se, basicamente, na forma como tais conhecimentos são ensinados e como os estudantes o mobilizam para empregá-lo em situações cotidianas.

Estudos mais avançados sobre avaliação da inteligência, no sentido da capacidade geral de aprender, ainda são pouco praticados na Educação brasileira. Além disso, a própria definição de inteligência e a maneira como tem sido investigada, constituem um dos pontos mais controvertidos nas áreas da Psicologia e da Educação. Ao longo do tempo alguns pressupostos aceitáveis anteriormente tornaram-se questionáveis e até abandonados diante de investigações mais cuidadosas. Aos poucos, a concepção estática de inteligência e as medidas de inteligência propostas pela Psicometria foram sendo substituídas por concepções mais dinâmicas que levam em consideração o processamento das informações, os processos de construção, as experiências e os contextos socioculturais em que o indivíduo se encontra. O Enem foi desenvolvido com base nessas concepções. (INEP, 2009, p. 9-10)

Longe de problematizar o quão significativos são ou não determinados conteúdos para a formação dos estudantes que concluem o ensino médio, o foco do Enem passa a ser o desenvolvimento de estruturas cognitivas nesses estudantes. Nesse sentido, o debate acerca do currículo que se quer para a educação básica, e em especial para o ensino médio, apesar de bastante contemporâneo, vide a formulação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), acaba sendo secundarizado. A reformulação do Enem pode ser vista, nesse sentido, como um conjunto de acontecimentos discursivos portadores de inscrições psicológicas que geram princípios sobre como os estudantes são e como eles deveriam ser (POPKEWITZ, 2008).

Grande parte da produção de Thomas Popkewitz é dedicada a compreender como o currículo e as disciplinas escolares produzem teses culturais sobre o cidadão que somos ou que deveríamos ser. Para este autor, o currículo escolar incorpora e produz tais teses por meio, por exemplo, da constituição das disciplinas escolares e do conhecimento a elas associados. Popkewitz (2008) defende que a questão da seleção e da organização dos conteúdos disciplinares têm uma relação menor com o *conhecimento em si* do que com a psicologia. Para o autor, a psicologia se comporta como o dispositivo por meio do qual ocorre a tradução e a transposição do conteúdo para as disciplinas escolares e veio, ao longo do século XX,

ganhando centralidade nesse processo. Popkewitz defende que, até pelo menos 1920, a organização dos conhecimentos era feita fundamentalmente pelos livros didáticos, que encadeavam a sequência de conteúdos considerando os princípios lógicos que regeriam sua produção e ensino; a partir de então, os professores passaram a ser influenciados pelos estudos advindos da psicologia infantil (POPKEWITZ, 2008).

É certo que não apenas a psicologia contribuiu para esse processo; as ciências sociais, segundo esse mesmo autor, também fazem parte desse processo de produção de conhecimentos tipicamente escolares. A relação entre o conteúdo e o conhecimento pedagógico pode ser compreendida, assim, como uma *alquimia*. Para o autor, assim como nos séculos XVI e XVII os alquimistas buscavam transformar alguns tipos de metais em ouro puro, a pedagogia ‘magicamente’ transforma as ciências e as ciências sociais em ‘coisas’ a serem ensinadas nas escolas (POPKEWITZ, 2008).

Nesse sentido, “a alquimia funciona como uma ‘ferramenta’ para considerar os limites dos modelos pedagógicos, questionando sobre as teses culturais geradas” (POPKEWITZ, 2008, p. 103). Isso quer dizer que, longe de querer indicar alguma incoerência ou erro, a potência da noção de *alquimia das disciplinas escolares* está justamente em considerar que os saberes acadêmicos necessitam de processos de ‘filtração’ e de ‘modelos de tradução’ que informam como deve ser o trabalho dos professores e dos estudantes. O que Popkewitz propõe é que as disciplinas escolares e os mecanismos de seleção e organização do currículo tem pouco a ver com as normas de participação, de verdade e reconhecimento dos campos acadêmicos associados a essas disciplinas (POPKEWITZ, 2008). Assim, a noção proposta pelo autor permite identificar essas inscrições particulares e as ferramentas utilizadas para promover a tradução de uma formação discursiva à outra.

Considero particularmente fértil pensar a constituição das áreas do conhecimento nessa relação com os princípios da psicologia, nos termos propostos pelo autor. Se de alguma forma apontei, ao longo deste capítulo, para a força que os discursos constituintes das disciplinas escolares possuem e por meio da qual tais disciplinas se fazem presentes nas matrizes de referência do *novo* Enem, é preciso que reconheçamos que a entrada dos conteúdos disciplinares em tais matrizes se faz por meio do discurso da psicologia. Nesse sentido, defendo que as áreas do conhecimento estão simultaneamente relacionadas com as disciplinas propriamente ditas e com os princípios da psicologia que organizam o exame. Amparado na percepção de Popkewitz (2008) acerca da organização dos livros didáticos no início do século XX, percebo que as disciplinas escolares, ainda que consideradas como

organizadas por princípios advindos da psicologia, adotam no sequenciamento de seus conteúdos alguns critérios lógicos e epistemológicos.

A forma como essas disciplinas encontram-se representadas nas áreas do conhecimento mostra, simultaneamente, a força do discurso disciplinar e da influência da psicologia. Por vezes, a sensação ao se ler as matrizes das áreas do conhecimento é a de que o conjunto das habilidades é resultado de uma bricolagem, em diálogos nem sempre óbvios ou fáceis de se fazer. Algumas áreas, como a de Ciências Humanas e suas Tecnologias, apresentam uma maior integração entre as disciplinas das quais é tributária, o que resulta na redação de habilidades que, muitas vezes, podem contemplar aspectos situados na interface de uma ou mais disciplinas escolares. A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, por sua vez, apresenta competências de área dedicadas, exclusivamente, à abordagem de temas relativos à Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física, Literatura e Língua Portuguesa, que reúnem habilidades identificadas especificamente com essas disciplinas. A área de Matemática e suas Tecnologias, apesar de sua plena correspondência com uma disciplina escolar específica, não apresenta – e nem seria esse o objetivo – a sequência em que os conteúdos são apresentados ao longo do ensino médio, os agrupamentos das habilidades nas suas respectivas competências de área obedecem a outros critérios que não os exclusivamente relacionados à forma como a disciplina escolar é abordada e trabalhada no espaço escolar. Se, de certa forma, é a área mais identificada com o que acontece tradicionalmente no âmbito da disciplina escolar de referência, talvez o fato de não ter que negociar com outras disciplinas tenha aberto a possibilidade para outros arranjos pouco usuais tanto nos livros didáticos como no âmbito da educação matemática.

Finalmente, a área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias constitui-se novamente um exemplo emblemático da bricolagem a que me refiro. Sua matriz de referência é composta por 9 competências de área, às quais se associam de forma não equitativa às 30 habilidades. A análise da distribuição das habilidades nessas competências de área revela uma espécie de distribuição aleatória, com a mescla de conteúdos ora mais associados à Física, ora à Química ou à Biologia. Os possíveis diálogos entre esses componentes disciplinares parecem se restringir a algumas poucas habilidades que, ao se concentrarem em temáticas abrangentes como, por exemplo, o meio ambiente, permitem não apenas a entrada de conteúdos de qualquer uma (ou de mais de uma) das referidas disciplinas escolares, como uma abordagem em perspectiva cara a essas disciplinas. Ainda, assim como na matriz de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, há na matriz de referência de Ciências da Natureza competências de área relacionadas especificamente à Física, à Química e à Biologia. Não tenho a intenção de, a

partir dessa análise, apontar erros ou deficiências dessa matriz, mas indicar que, mesmo em propostas de integração mais *inovadoras*, as disciplinas escolares continuam regulando as possibilidades de mudança. Isso não significa que não haja nessa proposta abordagens *inovadoras* em relação ao que se constituiu como tradição no âmbito das disciplinas, mas é interessante perceber como as *inovações* precisam negociar com as tradições e como, estas, por sua vez, acabam por se reatualizar, reforçando sua estabilidade nos currículos escolares.

Nesse movimento, é importante se destacar a forma com que os enunciados pertencentes às formações das disciplinas escolares tiveram que se submeter à lógica não apenas das áreas, como, principalmente, das noções advindas da psicologia, para que encontrassem espaço nessas matrizes. A simples associação de um verbo a um conteúdo, denotando uma ação cognitiva a ser desenvolvida, já é o suficiente para indicar em que termos que se espera que o trabalho docente se desenvolva, de modo a possibilitar a demonstração do desenvolvimento de uma determinada habilidade. Assim, a abordagem de determinadas temáticas encontra-se subalternizada a todo um sistema de raciocínio calcado nas competências e habilidades que nos faz planejar nossas ações pedagógicas, levando em consideração não apenas os conteúdos disciplinares, mas a quais ações/operações eles vão se prestar em uma situação cotidiana.

Soma-se a isso outra importante característica do *novo* Enem, que diz respeito ao método como se calculam as notas relativas às proficiências dos estudantes em cada uma das áreas. Como já anunciei ao longo desse texto, o cálculo das notas por meio da TRI introduziu uma outra *inovação* no Enem. A partir da edição de 2009, a introdução da TRI possibilitou a comparação dos resultados obtidos em diferentes edições do exame. Isso é possível devido ao fato de a TRI permitir a construção de uma escala única para o exame, o que é diferente do que ocorria em muitos exames vestibulares em todo o país, que utilizavam a Teoria Clássica dos Testes (TCT), em que o que é contabilizado é o número de acertos em um determinado conjunto de itens. A TRI, ao contrário da TCT, tem por foco o item e não o teste como um todo. Assim, os valores de discriminação de um determinado item, bem como o de sua dificuldade, são mantidos independente do grupo a que é submetido, da mesma forma que o valor estimado da proficiência do estudante tende a ser igual, mesmo que outros itens tenham sido apresentados a ele, contanto que estejam posicionados em pontos equivalentes da escala. Isso ocorre porque a TRI é um modelo que possibilita relacionar a proficiência com certos parâmetros dos itens, como a probabilidade de acerto ao acaso, o grau de discriminação e o de dificuldade. Além disso, uma vez que ao utilizar esse modelo, o valor do parâmetro de dificuldade do item e o valor das proficiências individuais estão na mesma escala de medida,

é possível posicionar os itens e os participantes em uma mesma escala. Isso permite a interpretação pedagógica da escala, de modo a identificar os conhecimentos que um grupo já domina e aqueles que ainda estão em construção⁸⁵.

Como um dos objetivos do *novo* Enem era servir como uma etapa unificada de seleção aos cursos superiores, a prova precisava, a partir de então, ter um alto grau de discriminação nos níveis mais altos de proficiência, de modo a permitir a diferenciação dos candidatos com o objetivo de classificá-los em função da concorrência. A forma com que isso se dá é justamente por meio da aplicação de pré-testes que, ao serem apresentados a um universo de estudantes, com características semelhantes à população que realizaria o Enem, permitiriam a estimação tanto dos parâmetros citados quanto das proficiências dos itens. O fato é que, com o emprego desse modelo de estimativa de parâmetros e da proficiência, há, novamente, uma submissão dos conhecimentos escolares a esse conjunto mais amplo de noções e técnicas que vêm informando o pensamento educacional brasileiro. Nessa lógica, a montagem dos testes passa a ter que obedecer não apenas a critérios exclusivamente pedagógicos, mas também àqueles de ordem instrumental, como o fato de o item não poder ser respondido ao acaso, de ser capaz de discriminar os estudantes de alta proficiência daqueles que não a possuem e de, em última instância, atender aos critérios de dificuldade necessários para a calibração do teste, o que independe da relevância de um ou outro conteúdo.

Esse conjunto de fatores tem contribuído para o que venho percebendo como um *viés psicológico* da reformulação do Enem que, por sua vez, é tributário da reforma do ensino médio. Afinal, como penso já ter posto em evidência ao longo do texto, esses discursos que emergem em formações discursivas da psicologia do desenvolvimento em suas associações com a psicometria e com técnicas como a TRI, por exemplo, acabaram por influenciar toda a prática discursiva tanto do currículo quanto da avaliação que foi gestada na década de 1990. A reformulação do Enem, mesmo tendo sido capitaneada por atores que, à época da criação do exame e da reforma do ensino médio, constituíam oposição ao governo, parece ter não apenas seguido os mesmos princípios que orientaram a reforma do ensino médio, como os reatualizaram com uma roupagem mais atraente. Afinal, o que passava a estar em jogo agora não era apenas a orientação curricular a ser seguida, mas a possibilidade que os aspirantes teriam ou não de seguir seus estudos em nível superior, isso para citar apenas o objetivo que

⁸⁵ Nota Técnica. Assunto: Teoria de Resposta ao Item. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf. Acesso em: 21 fev 2017

ganhou mais projeção nesse cenário. É sobre as consequências que tal reformulação teria na formação das subjetividades docentes e discentes que eu passarei a falar na próxima seção.

4.3 Fabricando os sujeitos que se quer: subjetividades discentes e docentes projetadas pelo Enem

Nas avaliações do Enem, a inteligência é encarada não como uma faculdade mental ou expressão de estruturas cognitivas inatas, porém é compreendida como o uso de estratégias cognitivas básicas voltadas para a análise da realidade. E isto em uma situação problema que deve ser elaborada dentro de um contexto, de modo que se possa avaliar a emergência das habilidades cognitivas, o “saber fazer”. (INEP, 2009, p. 15)

Ainda que o *novo* Enem tenha mantido como característica a adesão voluntária, ele é acompanhado por um discurso que focaliza os resultados que proporcionaria aos participantes, já que ele se constitui como “uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de seus estudos” (BRASIL, 2009). Tal discurso incorpora enunciados de uma formação discursiva mais ampla, que pode ser observada em políticas educacionais de diferentes países, relacionada à responsabilidade que os indivíduos devem ter pela sua própria educação. Esses enunciados, de certa maneira, esvaziam o papel do estado de ofertar uma educação de qualidade e, ao mesmo tempo que coloca a responsabilidade sobre os indivíduos, sinaliza quais os parâmetros que devem ser considerados para comparação dos desempenhos, projetando certas performances, desenvolvimentos e tipos de sujeitos a serem formados.

A reformulação do Enem para atender ao objetivo de unificar o processo seletivo das IFES e, simultaneamente, o de indicar para os docentes o que se espera que os estudantes sejam capazes de realizar ao final no ensino médio acaba por estabelecer, para todo o país, sentidos sobre o que deve ser considerado universal e, portanto, de domínio de todos. A regulação do tipo de exame que os estudantes ingressantes no ensino superior devem realizar acaba por induzir que uma grande parte dos concluintes do ensino médio se envolva nesse processo, o que amplia o efeito da política que, antes, ainda que com grande projeção, tinha um espectro menos abrangente. Isso traz, claramente, efeitos para as subjetividades tanto dos professores como dos alunos, o que, ainda que não intencionalmente acaba por formar tipos específicos de pessoas – habilitando algumas a ingressar nas instituições de ensino superior e, simultaneamente, produzindo abjeções, já que nem todos os que querem têm as condições objetivas para conseguir lá estar.

Como penso já ter sinalizado, o objetivo de induzir a mudança curricular do ensino médio por meio do Enem opera, dessa forma, em dois sentidos: um é o epistemológico, que regula o que é considerado como o conhecimento que deve ser ensinado/aprendido nesse nível de educação; o outro é o ontológico, que está ligado ao objetivo de produzir, por meio da educação, tipos particulares de sujeitos – professores e estudantes. Nesse sentido, proponho que pensemos no presente como o momento em que, simultaneamente, olhamos para o passado e para o futuro projetando tipos particulares de sujeitos. Em outras palavras, estamos, no presente, informados pelo que foi possível enunciar em outros momentos acerca do que os sujeitos foram ou são, e isso acaba por constituir as possibilidades para pensarmos como tais sujeitos deveriam ser no futuro. Dizer isso é, em última instância, assumir que, ao mesmo tempo que pensamos o processo de formulação das políticas de uma forma ontológica, estamos sendo informados epistemologicamente pelo passado e, assim sendo, pelo que é possível ser dito como um enunciado no presente. Finalmente, seria dizer que:

todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um “jamais-dito”, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio do seu próprio rastro. Supõe-se, assim, que tudo o que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar. O discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele diz; e esse não dito seria um vazio minando, do interior, tudo o que se diz (FOUCAULT, 2012, p. 30).

Assim, o Enem assume uma retórica que se pretende reconciliadora não apenas do exame com as demais políticas e, em certa medida, com a ação docente e mesmo com a formação de professores – já que tais discursos circulariam também por esses espaços formativos –, mas sobretudo com as demandas sociais contemporâneas. O exame atua, portanto, para além da significação do ensino médio, já que, aplicado ao término dessa etapa da educação, atende simultaneamente aqueles que não puderam concluí-la na idade adequada e desejam obter a certificação equivalente, aqueles que desejam ingressar em cursos pós-médios ou superiores e aqueles que desejam ingressar ou se reposicionar no mercado de trabalho. Mais uma vez se apresenta aqui a questão da identidade dessa etapa da educação, que continua sendo um alvo de contestação e que o Enem contribui para (re)significar. A ambivalência, se é que podemos assim chamar, dessa etapa está, obviamente, para além dos limites do Enem; ela pode ser constatada nos textos e documentos regulatórios relativos à reforma do ensino médio gestada na década de 1990, nas DCNEM mais recentes, publicadas em 2012, e, mais contemporaneamente no debate em torno da *nova* reforma do ensino médio

que, de uma forma pouco dialogada com a comunidade educacional, foi editada como a Medida Provisória nº 746 de 2016, tendo sido convertida, mais recentemente, na Lei nº 13.415 de 2017.

O que me parece central em todo esse movimento reformista que, no corte temporal privilegiado por esse estudo, vem tentando significar o ensino médio, é a estreita aproximação que as políticas têm realizado do que chamei demandas sociais contemporâneas. A ênfase na inserção dos egressos do ensino médio no mercado de trabalho encontra-se reverberada na centralidade que é dada aos conceitos de competências e habilidades. O *conhecimento validado e legitimado*, nos termos de Rocha (2013), ou o *conhecimento a ser avaliado*, como propus, parece que tem de ter uma aplicação prática, direta e objetiva. Aprende-se algo para se desempenhar uma ação. Nesse repertório de aprendizagens previamente definidas e objetivadas nos textos das habilidades, parece que não podemos aprender qualquer coisa, ou, de outra forma, tais aprendizagens tem sempre que estar associadas a alguma operação que deve ser desempenhada. Uma linha de investigação fértil é a aposta na compreensão de como as habilidades constantes nas matrizes de referência das áreas do conhecimento se associam, por exemplo, com determinações de agências multilaterais; entendo tais associações não como uma mera transposição verticalizada de um contexto para outros, mas sendo reguladas por um conjunto mais amplo de discursos que veiculam sentidos específicos para a educação.

É potente pensarmos, também, como os princípios veiculados pela reforma curricular da década de 1990 e presentes até hoje tanto nos textos das políticas curriculares como nas políticas especificamente voltas à avaliação contribuem para a formação de sujeitos flexíveis, com alta capacidade de se adaptar às mudanças do mundo contemporâneo. Como um dos textos que compõe a ‘Fundamentação Teórico- Metodológica’ do exame em sua versão anterior, aponta:

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) também propõe manter-se ligado ao repertório dos jovens do ensino médio, convergindo para uma mesma perspectiva de mudança. É por isso que o Enem procura avaliar os alunos concluintes do ensino médio no sentido da formação do cidadão crítico e ativo, convidando o jovem a assumir a atitude de questionamento, dúvida e curiosidade, para encontrar respostas às questões nucleadoras que envolvem a vida social e o patrimônio cultural que nos foi legado. (INEP, 2005, p. 67).

Tal perspectiva de formação de sujeitos críticos e ativos, e, portanto, capazes de intervir na realidade não só permanece na *nova* versão do exame como é reforçada. O material relativo à fundamentação teórico-metodológica do exame foi reeditado por ocasião da reformulação, sendo esse material composto por alguns textos constantes na versão anterior e

outros elaborados para compor essa nova versão. Observe, por exemplo, o texto que propõe uma reflexão acerca da área de Ciências Humanas no Enem:

Por meio do contato com o real complexo, com todos os seus aspectos de ordem, ruptura, contradições, conflitos, complementaridades e inter-relações, a área de Ciências Humanas deve alimentar nos jovens os seus próprios sonhos e desejos de transformação do mundo exterior e interior. Afinal, o entendimento das questões sociais e a elaboração de um *pensar mais flexível passa a criar maiores canais de acesso entre o que é estudado na escola e os processos de tomada de decisão existentes na vida pública* (INEP, 2009, p. 73, grifo nosso)

O foco na produção de sujeitos específicos para atuar no mundo contemporâneo, capazes de se adaptar às constantes mudanças em curso, parece recair não apenas sobre os estudantes como também sobre os docentes.

O professor é o orientador e o mediador da construção do conhecimento do aluno. Ele deve procurar sistematizar e organizar os conceitos científicos para a linguagem do educando, respeitando o seu momento de aprendizagem. Além disso, para propiciar a socialização do conhecimento entre os alunos, o professor deve garantir um ambiente de oportunidades iguais de falar, pensar e agir.

Isso exige, por um lado, familiaridade com os problemas e questões da nossa época e, por outro, ousadia no planejamento das atividades didáticas. Esses são elementos fundamentais para despertar nos alunos a inquietação e, ao mesmo tempo, a segurança diante de novos conhecimentos. (INEP, 2009, p. 72)

A análise conjunta desse apanhado de excertos dos textos normativos do Enem, produzidos em diferentes épocas, revela que a formulação dessa política pública lança mão de diferentes estratégias para atingir a meta de formar tais cidadãos críticos e ativos. Se, por um lado, o Enem dá indicativos, por meio de suas matrizes de referências, de quais habilidades devem ser desenvolvidas, do que os sujeitos discentes devem aprender ou estar aptos a realizar e os docentes devem ensinar, seus textos também indicam a responsabilidade que esses sujeitos têm nesse processo para que tais metas sejam atingidas. Nesse sentido, o que me parece interessante nessas proposições é o recurso que elas fazem à noção de agência, já que esse indivíduo que egressa do ensino médio – bem como aqueles que lá atuam para formá-lo – tem um papel a desempenhar na sociedade. Como nos esclarece Popkewitz (2011, p. 2-3), isso não se constitui uma novidade, afinal:

Desde pelo menos o final do século XVIII, o princípio social e político do governo era o cidadão; um tipo particular de pessoa cujos modos de vida diária estavam ligados ao pertencimento coletivo e aos códigos da virtude cívica da nação. O cidadão é um tipo particular de pessoa que trouxe as iluminações cosmopolitas para os discursos políticos da república moderna. O governo requer o indivíduo “racional” que participa, é motivado e acredita na agência humana para efetuar mudança. A relação da política, do social e da “agência” individual está ligada às práticas de pedagogia. É dada

expressão nas psicologias escolares de aprendizagem, participação, resolução de problemas e motivação. E os princípios gerados “agem” sobre a conduta através de suas regras e padrões sobre o tipo de pessoas que são e devem ser, como pais e professores “vendo” e pensar a criança e a criança pensando em si mesmo como um tipo humano particular que está “em desvantagem”, “o aprendiz ao longo da vida”, o adolescente, em risco e dotado.

Pensando dessa forma, a reforma curricular da educação básica promovida na década de 1990 criou uma série de regras e padrões que nos faz pensar sobre o processo educativo e projetar para cada nível dessa etapa educacional um conjunto de expectativas muito definidas e que nos parece bastante naturais. Nesse movimento, todo o conjunto de textos produzidos no âmbito dessa reforma, bem como as políticas que deles decorrem, contribuíram para a consolidação de uma prática discursiva bastante específica acerca dessa reforma, cristalizando algumas noções que viriam a se tornar regularidades discursivas no pensamento educacional brasileiro contemporâneo. A reformulação do Enem entra nesse bojo ao fazer emergir novamente alguns dos enunciados relativos à reforma, agora em um contexto em que o alcance desses discursos parece ser ainda mais abrangente e inarredável. A utilização dos resultados do exame, integral ou parcialmente, pelo Sisu para o acesso às vagas ofertadas pelas IFES, aumenta consideravelmente o poder que essa política tinha antes. Assumindo que a grande parte dos concluintes do ensino médio se alista anualmente para fazer parte do Enem, temos um indicativo da potência que essa política adquire no sentido de indicar os rumos que se quer dar para o currículo dessa etapa da educação.

Esse vasto conjunto de documentos revela como os enunciados sobre a indução da reestruturação dos currículos do ensino médio focalizam, quase que teleologicamente, uma mudança social mais ampla. Novamente recorrendo a Popkewitz (2008, p. 23-24):

A agência do cosmopolitanismo é formada por meio de conexões com, por exemplo, a noção de tempo na qual o indivíduo poderia ver um *self* tendo um passado, presente e futuro. A ideia de tempo histórico é capturada na noção de evolução e dos conceitos psicológicos de desenvolvimento e crescimento. As noções de biografia e agência são então conectadas com qualidades polissêmicas de ciência. Ciência é, em uma camada, um conhecimento especializado para teorizar, calcular e conceber condições sociais e pessoas. É aqui que as ciências sociais e da educação desempenham um papel fundamental. A ciência como transformadora das pessoas traz outra qualidade da ciência para o jogo. As teorias e pesquisas sobre a criança e o ensino funcionam como princípios através dos quais a vida cotidiana é planejada. Esta última noção de ciência como método para ordenar a vida cotidiana não se baseia nas práticas da disciplina da ciência. Ela é produzida através da sobreposição de cálculos morais, sociais e científicos que organizam a pedagogia escolar como tecnologias de conduta governante.

Nesse sentido, a noção de expectativa tão cara às políticas educacionais contemporâneas representa o desejo da concretização de um futuro. Assim, por meio do desenvolvimento das noções de competências e habilidades, interdisciplinaridade, situação problema e contextualização, segundo as quais os egressos do ensino médio estariam aptos a atuar em um mundo em constante mudança, há também a incorporação de todo um conjunto de valores. Afinal, “o que se propõe é o desenvolvimento das competências dos jovens com vistas a elaboração de seu próprio código de ética e moral, de sua autonomia intelectual e consciência crítica” (INEP, 2009, p. 73).

O Enem, assim, por meio de todo o seu conjunto de documentos, especialmente, por meio das matrizes de referência das quatro áreas de conhecimento, bem como da lista de objetos do conhecimento associadas às matrizes, acabam por definir não apenas o que é epistemologicamente importante de se saber, mas também como os professores devem “agir” no que diz respeito às suas tradições nas suas respectivas disciplinas escolares, de modo a fazer seus estudantes aprenderem o que é considerado importante de se saber. Esse processo atua, como sugere Hacking (2007), de duas formas. A primeira relacionada ao processo que ele denomina como *making people up* e diz respeito à forma pela qual as classificações científicas trazem à tona modos de ser, estar e agir no mundo bastante específicos. Nessa linha, poderíamos pensar, por exemplo, como o que é enunciado nessas novas políticas pode impactar a própria formação de professores, já que um aspecto a se considerar e que virá a ter centralidade em suas práticas é a conformação da avaliação – e, partir da publicação da Lei nº 13.415 de 2017, também do ensino. Mesmo antes da publicação da referida lei já era possível observar algumas instituições de ensino cuja organização curricular se dava em torno das áreas do conhecimento, o que implica novas formas de pensar sobre o conhecimento e a escolarização. Ainda que sejam experiências isoladas, tais exemplos mostram o impacto que essas políticas de organização curricular já exerciam antes mesmo de adquirirem força de lei. A segunda forma é o que Hacking (2007) chama de *looping effect* e se refere a como os indivíduos classificados interagem com a própria classificação. No caso em tela, eu focalizaria na relação como o conhecimento é classificado e como tal classificação indica as formas, ou em outras palavras, a postura epistemológica que professores e estudantes devem adotar para agir em relação a ele.

O que parece importante ressaltar a partir da análise apresentada é o modo como as disciplinas escolares parecem se atualizar no cenário educacional brasileiro. Mesmo que esse conjunto de políticas não esteja inserido em um *sistema de raciocínio* disciplinar, já que algumas das inovações anunciadas para este nível de educação parecem ser a introdução de

uma perspectiva interdisciplinar e a organização por áreas do conhecimento, as disciplinas escolares permanecem regulando o discurso reformador. Em outras palavras, ao propor *novas* formas de organização do currículo, as políticas contemporâneas do ensino médio não lutam contra o que foi constituído como tradição para este nível de educação. Diferentemente, essas políticas nos permitem perceber suas proposições em um contínuo que as organiza. Desta forma, como nas disciplinas escolares, nota-se uma espécie de alquimia que organiza o campo do conhecimento, através de processos de tradução, filtração e ressignificação, que criam discursos que, por exemplo, regulam os professores e alunos deste nível de educação no Brasil.

Na análise apresentada, tentei dar visibilidade aos enunciados que constituíram a reforma curricular da educação básica brasileira e, mais especificamente, a que se refere ao ensino médio. Como assinalado, entendo a produção deste conjunto de políticas como uma alquimia (Popkewitz, 2008) que traduz não apenas o conhecimento dos campos científicos para as disciplinas escolares, mas reúne vários enunciados sobre a educação em torno de políticas específicas para a reforma curricular do ensino médio. Tais políticas irrompem em sua própria dinâmica discursiva, produzindo modos particulares de pensar e de conceber a educação.

Tais sistemas de raciocínio colocam tradição e inovação não em pólos opostos, mas em uma relação que produz valores a partir dos quais categorizamos a boa (e má) educação, definindo o que é (ou não) uma educação de qualidade no país. Nesse sentido, destacamos como, em um movimento que visa mudar o currículo da educação básica, reatualizam-se as afirmações relativas à tradição, misturando-se com afirmações inovadoras, promovendo processos de estabilidade curricular, tensionando o binômio estabilidade/mudança. Ao dar visibilidade aos discursos que estão produzindo, historicamente, sistemas de raciocínio a partir dos quais nos permitimos pensar qual é a normalidade no processo educativo, percebemos quão poderoso o discurso disciplinar tem sido. Afinal, as disciplinas escolares sustentaram não só as práticas na educação básica como a formulação de políticas que visam reformá-las. Radicalizar a crítica das disciplinas escolares é, portanto, permitir-nos pensar em outras formas de organizar a educação, em vez de apenas continuar se movendo de um lugar para outro dentro de uma mesma *estrutura*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda sentado, Tengo alongou os músculos das costas e, olhando para o teto, soltou o ar demoradamente. O trabalho ainda não estava concluído. Se relesse o texto dali a alguns dias, certamente encontraria mais coisas para corrigir. Mas por enquanto estava bom. Ele já tinha esgotado o limite da sua concentração. Precisava descansar. Os ponteiros do relógio indicavam que faltava pouco para as cinco e lá fora começava a escurecer. Amanhã trabalharia o bloco seguinte. Corrigir algumas páginas havia demorado quase o dia todo. Havia sido mais trabalhoso do que imaginara. Mas, uma vez nos trilhos e com o ritmo a deslanchar, o trabalho também há de se tornar mais rápido. Todo começo costuma ser difícil e é mais trabalhoso, mas depois... (MURAKAMI, 2012, p. 104)

Tengo, aquela personagem à qual me referi logo no início do primeiro capítulo, é um professor de matemática que se aventura pelo mundo da literatura e que, com alguns poucos romances escritos e sem grande projeção, vive as agruras que esse ato de escrever causa a (quase) todos que se debruçam sobre ele. Me deparar com o arquivo em branco e escrever nele, em caixa alta, “considerações finais” é um exercício auto-reflexivo. Ele me faz olhar não apenas para os quatro anos que agora nos antecedem, mas para um período um pouco mais largo, já que, como anunciei, são muitas as posições de sujeito que ocupei e ocupo e que se encontram atravessando toda essa produção. Assim como Tengo, chego a esse *final* desconfiado de que há aspectos no texto que eu poderia melhorar, outras nuances que eu poderia considerar para armar tanto o quadro com o qual analisei as fontes eleitas para esse trabalho, como a própria tessitura das conclusões que vim construindo nessa produção. Mas, se o olhar exigente e perfeccionista insiste em perceber lacunas, cultivo, também, uma postura generosa e indulgente, que me permite olhar para essas páginas que antecedem e perceber a contribuição que este estudo fornece aos campos do Currículo e da Avaliação e, sobretudo, para a construção de uma história desse objeto que é o Enem.

Chego a esse ponto, então, com a nem sempre fácil tarefa de, nesse olhar retrospectivo, tentar capturar os aspectos mais importantes do texto, apontando para o que me parece relevante e, simultaneamente, sinalizando alguns caminhos a serem seguidos nessa jornada que se inaugura com a publicização desse material. Se tal movimento é, em alguma medida, a assunção de uma incompletude, ela decorre do fato de os ponteiros já estarem mostrando que estou perto do prazo; e, se já está ficando escuro lá fora, talvez seja mesmo o tempo de compartilhar esse texto e receber as contribuições que me permitirão seguir

construindo uma história para o Enem. Da igual modo, é continuar nessa empreitada de dar visibilidade a essa poderosa articulação discursiva, a qual permite que essa política tenha emergido e se consolidado no cenário educacional brasileiro, veiculando sentidos sobre o que é o ensino médio e sobre quem devemos ser como estudantes, professores e, por que não, cidadãos. Nessa direção, me parece importante enunciar e, assim, colocar na ordem do discurso, o que eu busquei evidenciar ao longo desse texto: *o modo como o Enem, concebido por meio de um sistema de raciocínio próprio, foi alçado à condição de uma política curricular. Essa política, por meio de práticas alquímicas, vem produzindo uma forma de conhecimento particular, que informa não apenas o que devemos saber como estudantes e professores do ensino médio, mas também os sujeitos que devemos ser para atuar nessa e ao egressar dessa etapa educacional no país.*

Na produção do texto apresentado, precisei estar atento às múltiplas posições de sujeito que vim ocupando ao longo dos últimos anos, buscando gerar um estudo que é, simultaneamente, produzido *no* e sobre *o* presente. Deslocar-me, contudo, entre essas distintas posições nem sempre foi tarefa fácil, já que encontro-me atravessado por múltiplos discursos acerca do exame, inclusive ocupando posições de quem atua no contexto de produção do mesmo. Ainda assim, busquei ater-me às fontes analisadas, de modo a empreender uma análise a partir do que as superfícies textuais permitiam revelar como enunciados dessa política. Como pude explicitar, a produção de uma história do presente, da forma que me propus, envolveu lançar mão de um conjunto variado de teorizações que dialogam com aspectos da historiografia, da sociologia e da filosofia (DEAN, 1994). Nesse movimento, pensar nos termos da metáfora de Haruki Murakami, *amalgamas de luz e sombras do objeto*, me parece potente. Afinal, como foram variados os recursos a que recorri ao longo do texto, pude ‘iluminar’ certos aspectos acerca do Enem, na tentativa de fazer visíveis as tramas que possibilitaram a sua emergência como política de avaliação e, subsequentemente, de forma declarada, como política de currículo e de acesso aos cursos superiores. Embora esses últimos efeitos já se fizessem sentir anteriormente, defendo que eles tenham se potencializado à medida que houve a vinculação do próprio Enem com outras políticas, como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e com o Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Tal vinculação pôde tornar a abrangência e capilaridade do exame ainda maiores, amplificando, assim, os efeitos de poder por ele exercidos.

O que me parece interessante de destacar a partir da argumentação desenvolvida nos capítulos anteriores é a forma como a emergência do Enem, nos termos que o significante *emergência* assume na proposição de Gondra (2010), é, simultaneamente, marcada como uma

urgência e como uma invenção. Nessa direção, é interessante voltar a ressaltar que tal emergência ocorre em um momento histórico no qual uma série de políticas de avaliação estavam sendo gestadas, no âmbito de diferentes esferas governamentais, e passavam a ganhar força e projeção no cenário educacional brasileiro, como é o caso, por exemplo, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Além disso, a própria reforma curricular expressa pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), bem como todo o conjunto de documentos relacionados, especificamente, à reforma do ensino médio, constituíram-se elementos que configuraram, simultaneamente, as condições de possibilidade e as regras às quais os enunciados acerca do exame deveriam obedecer. Uma vez irrompidos, os enunciados acerca do exame constituíam uma importante prática discursiva que viria, por sua vez, regular os sentidos não apenas sobre a avaliação educacional, como sobre os próprios sentidos que o ensino médio deveria assumir e veicular.

A força que o Enem adquiriu no cenário educacional brasileiro se fez sentir, principalmente, pela inflexão que ele representou na direção de algumas noções que, supostamente, tornavam a avaliação e o ensino nessa etapa da educação, para qual ele se volta, mais significativos. *Competências e habilidades, contextualização, resolução de problemas e interdisciplinaridade* vieram se tornando, gradativamente, noções não apenas familiares como caras à comunidade educacional e passavam, a partir de então, a configurar as bases em que se considerava o que era uma educação de qualidade.

Não é a toa que o Ministério da Educação (MEC) alçou o Enem à condição de *indutor da reforma curricular*, quer seja no momento de sua criação, antes mesmo da publicação dos PCNEM, seja mais contemporaneamente e de forma textual, por ocasião de sua reformulação. É interessante pensar, assim, como uma política de avaliação, a despeito das críticas veiculadas em uma vasta produção acadêmica, assume a posição de uma política de currículo, passando a indicar premissas a serem seguidas por toda uma etapa de ensino. O grau com que os enunciados do Enem passam a regular toda uma produção enunciativa, contribuindo para a constituição de regimes de verdade acerca dos sentidos sobre avaliação e sobre o currículo do ensino médio, pode ser constatado pela forma como o conjunto de produções acadêmicas que focalizam o Enem o abordam. Como tive a oportunidade de evidenciar na discussão empreendida no Capítulo II, tais produções têm se concentrado em três eixos que, reguladas pela prática discursiva do Enem, veiculam enunciados que ajudam a naturalizar aspectos centrais para o exame. Nesse sentido, destaquei a ênfase que certos trabalhos têm dado à essa complexa articulação entre os campos do Currículo e da avaliação, avaliando seus impactos sobre o currículo; apresentei outros estudos que consideram o Enem como um parâmetro

segundo o qual se compara o desempenho dos estudantes; e, também, aqueles que se dedicam a problematizar os construtos medidos por esse exame, empreendendo diálogos mais próximos com a psicologia, com a psicometria e com aspectos advindos da estatística, como é o caso da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Tais produções têm exercido papel fundamental para a consolidação dessa prática discursiva ao assumir alguns dos pressupostos veiculados em seus enunciados, contribuindo para regular as possibilidades de enunciação tanto acerca do exame como das eventuais propostas de reformulação dessa política de avaliação.

Ainda sobre o que constituem as regularidades discursivas desse exame, busquei, ao longo da análise, estar atento às questões propostas por Foucault (2012, p. 33), perguntando-me, ao olhar para os documentos do Enem: “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?”. Foi nesse sentido que optei por lançar mão de um conjunto de fontes um pouco mais ampliado do que aquelas relativas ao Enem, buscando, nos documentos veiculados por ocasião da reforma do ensino médio, ocorrida na década de 1990, os jogos de relações existentes entre os enunciados veiculados nesse amplo conjunto de textos. Afinal, ao olhar para tais enunciados estava especialmente interessado e consciente de que:

Libertando-os de todos os grupamentos considerados como unidades naturais, imediatas e universais, temos a possibilidade de descrever outras unidades, mas dessa vez, por um conjunto de decisões controladas. Contanto que se definam claramente as condições, poderia ser legítimo constituir, a partir de relações corretamente descritas, conjuntos que não seriam arbitrários, mas que teriam permanecido invisíveis. (FOUCAULT, 2012, p. 35-36)

Foi nesse movimento que pude identificar as regularidades discursivas a que essa política de avaliação esteve submetida. Dessa forma, as já anunciadas noções de *competências e habilidades, contextualização, resolução de problemas e interdisciplinaridade* mostraram-se não apenas princípios básicos da emergência do Enem, em 1998, como reguladoras das possibilidades de reformulação do que viria a se constituir o *novo* Enem. Nesse sentido, parece razoável voltar a dar ênfase ao que tenho sinalizado ao longo do texto, que é a força que tais noções assumem tanto na reforma do ensino médio, como na concepção e subsequente reformulação do Enem. Ainda que tais princípios possam ser considerados como reguladores dessa prática discursiva, percebo-os não como únicos; afinal, como apontei nos capítulos III e IV, a organização curricular centrada nas disciplinas escolares também parece ter exercido um papel determinante no exercício das condições enunciativas do Enem.

De todo modo, quero chamar a atenção para o que me parecem ser as *inovações* que esse exame insere no cenário educacional e, sobretudo, no campo da avaliação no Brasil. O primeiro aspecto está ligado à forma como o conhecimento passa a ser concebido a partir da

criação do Enem. Se antes os processos avaliativos, sobretudo aqueles de final de ciclo e voltados à admissão de estudantes nos cursos superiores, estavam centrados nos conteúdos disciplinares, a partir da criação do Enem, tais conhecimentos passam a ter que negociar com as noções de competências e habilidades a sua entrada na matriz de referência do exame. A força de tal regulação se faz sentir, sobretudo, pela forma como o conhecimento passa a ser concebido, ou seja, há a projeção de uma determinada ação a ser desenvolvida com um ou outro conhecimento, esperando-se, assim, o desempenho de determinadas performances. Outro aspecto que nos parece importante apontar é a forma como tais competências e habilidades são manifestas nos itens de prova. Isso quer dizer que, além dos conhecimentos, originalmente disciplinares, estarem associados a tais noções, eles precisam ser demonstrados de forma que os participantes possam evidenciar a capacidade dos mesmos em resolver problemas que estão associados a um contexto *real*. Além disso, nesse primeiro momento, a marca da interdisciplinaridade se fazia sentir de forma ainda mais pronunciada, uma vez que a matriz de referência do exame não possuía qualquer divisão disciplinar que se assemelhasse àquela usualmente encontrada nas escolas que ofertam o ensino médio. Isso significa que havia uma maior possibilidade de abordagem de um conteúdo em uma perspectiva que coloca em diálogo noções caras à uma ou mais disciplinas escolares.

Se esses aspectos marcaram a emergência da avaliação, eles se consolidariam no *novo* Enem, ainda que em outros termos. A criação das áreas do conhecimento, com destaque para a área de Matemática e suas Tecnologias, bem como a incorporação da Teoria de Resposta ao Item (TRI), configuraram-se como as grandes *inovações* dessa segunda fase do exame. Assim, se as disciplinas escolares voltavam a influenciar a constituição das matrizes de referência, o que é evidenciado pela força que a matemática assume ao conseguir se isolar em uma área específica, a manutenção das noções acima citadas contribuíam para regular tal influência, conforme registrado tanto nas matrizes de referência das quatro áreas do conhecimento, como no próprio Guia de Elaboração e Revisão de Itens (INEP, 2010).

Além disso, outro aspecto que nos chama a atenção e que não abordei com profundidade ao longo dessa análise, é a associação entre as áreas do conhecimento e da ideia de ‘tecnologia’⁸⁶ associada a cada uma delas. Embora os textos do Enem não se aprofundem, de forma mais ampla, sobre o papel do significante *tecnologia* na significação das áreas do conhecimento, os PCN são bem claros ao veicular que “a tecnologia é o tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do

⁸⁶ Uma discussão mais aprofundada acerca da vinculação entre as áreas do conhecimento e o significante tecnologia pode ser encontrada em Lopes (2008).

trabalho” (BRASIL, 2000, p. 93). Mostra-se aqui, mais uma vez, aquela dualidade que vim apontando ao longo do texto relativa à identidade do ensino médio que, ora focaliza a preparação dos estudantes para atuar no mundo do trabalho, ora intenciona prepará-los para o prosseguimento dos estudos em outros níveis educacionais. De todo modo, abre-se também uma rica possibilidade de investigação que vai no sentido de se verificar em que medida a *tecnologia* tem se configurado como um princípio contextualizador nas provas do Enem.

Voltando ao recurso que o Enem faz à TRI, essa me parece uma poderosa *inovação* à qual o exame recorre; afinal, se ela permite a comparação entre os desempenhos obtidos por estudantes em diferentes edições do exame, ela também é o que habilita a entrada de determinados itens e não outros para a composição dos testes a serem aplicados. Assim, o conhecimento produzido no e pelo Enem, além de estar associado a uma lógica que se inscreve no registro das competências e habilidades e ser abordado de forma contextualizada, interdisciplinar e de maneira que os participantes demonstrem suas capacidades em resolver uma situação problema proposta, apresenta-se, também, submetido à uma tecnologia que ao considerar a probabilidade de acerto ao acaso, a discriminação e o grau de dificuldade, acaba por determinar a validade ou não de um determinado item para atender aos propósitos a que se destina. Nesse sentido, é interessante perceber como esse conjunto variado de enunciados, advindos de formações discursivas nem sempre tão próximas, comparecem para constituir o que se configurou na prática discursiva do exame, produzindo sentidos acerca do que concebemos como conhecimento.

É nesse sentido que retomo a ideia da relação entre o Enem e processos mais amplos de regulação social que resulta, nos termos de Hacking (2007), na *fabricação* de alguns tipos de estudantes e professores no e para o ensino médio. Ao evocar a ideia de que tanto os estudantes como os professores precisam estar aptos a se adaptarem às constantes mudanças do mundo contemporâneo, como tive a oportunidade evidenciar no Capítulo IV, os documentos que explicitam a fundamentação teórico-metodológica do exame aproximam-se da noção de *aprendiz permanente* discutida por Popkewitz (2008a, 2008b). A própria ideia de que o Enem deve se constituir como uma auto-avaliação, que foi veiculada quando da sua criação, em 1998, e que permaneceu como um dos objetivos na reformulação que resultou no *novo* Enem, contribui para que pensemos “a vida como um curso contínuo de responsabilidade pessoal e auto-gerenciamiento dos próprios riscos e destino” (POPKEWITZ, 2008b, p. 394). Dessa forma, ainda que a auto-avaliação seja uma finalidade que coloca para o participante a possibilidade de planejar seu curso de vida no que diz respeito às escolhas relativas ao mercado de trabalho ou à continuidade dos estudos, tal planejamento é realizado

tomando por base este exame que, ao servir de referência, informa sentidos acerca de qual(is) conhecimento(s) um determinado sujeito já desenvolveu e qual(is) deveria desenvolver para se ajustar às expectativas do mercado ou das etapas subsequentes da educação.

Isso nos leva para a questão que é a tônica central desse estudo; ou seja, ao se reformular o exame e, de maneira paralela, se intencionar a indução da mudança dos currículos do ensino médio, essa política de avaliação (e de currículo) atua em dois sentidos. O primeiro sentido é o que chamei de epistemológico, que regula o que é considerado o conhecimento que deve ser ensinado e aprendido nesse nível educacional. Assim, o sistema de raciocínio que regula as enunciações acerca do Enem constitui uma prática discursiva *sui generis* que coloca em um jogo de relações o conhecimento escolar, em um movimento que, mediado pelas noções caras à reforma do ensino médio e de pressupostos advindos da psicométrica e da estatística, passa a criar o que é concebido como o *conhecimento a ser avaliado* nessa etapa da educação. A definição de tal conhecimento regula não apenas o que deve ser avaliado a partir dessa política de avaliação, mas os próprios sentidos sobre o que é o ensino médio, sobre o que conta como conhecimento, sobre o que deve ser ensinado e aprendido nessa etapa da educação.

Em um segundo sentido, que chamei de ontológico, a constituição desse conhecimento passa a regular as possibilidades que temos de nos constituir como sujeitos – docentes e discentes – dessa e nessa etapa da educação. Considero, portanto, fértil a proposição de Barad (2003, p. 891, grifos nossos) de que devemos dar foco ao “estudo das práticas do *saber no ser*”. Isso significa sinalizar para uma pauta de pesquisa que, ao invés de considerar as dimensões epistemológica e ontológica como apartadas, investe na produção de uma lente teórica e de uma compreensão que as concebe como mutuamente constitutivas. A aposta em uma perspectiva onto-epistemológica (BARAD, 2003; BAKER, 2009) nos permite dar visibilidade, então, a como os princípios anunciados, juntamente com os conhecimentos escolares que passam a figurar nas matrizes de referência, formam, por meio de um conjunto de práticas alquímicas, toda uma maneira de se conceber o conhecimento. Este, por sua vez, acaba regulando o modo pelo qual os professores e os estudantes se reconhecem e se posicionam no processo educativo. Dessa forma, a própria padronização e classificação do conhecimento produz formas de nos reconhecermos, *fabricando* (HACKING, 2007) certos tipos de sujeitos e determinadas formas de ser e de estar no universo escolar. Isso ocorre em um movimento que, conforme Hacking (2007) defende, acaba produzindo um *looping effect* no qual, ao interagirem com tais formas de classificação, os sujeitos também têm suas subjetividades impactadas.

Gostaria, por fim, de encaminhar o que penso serem desdobramentos dessa investigação, que decorre da forma como o *conhecimento a ser avaliado* é formulado por meio das mencionadas práticas alquímicas. Assim, defendo a produção de análises que se debrucem sobre a relação entre as ciências *psi* – a psicologia, a psicometria e, por que não, a TRI – e o conhecimento escolar. Considero particularmente interessante a maneira como operam os números que informam não apenas os resultados acerca do desempenho dos estudantes, mas habilitam, via TRI, a entrada de determinados itens em uma ou outra prova. Julgo fértil, portanto, a proposição de Rose (1991, p. 673) sobre a relação mutuamente constitutiva entre os números e a política; afinal, “o exercício da política depende dos números; os atos da quantificação social são politizados; nossas imagens da vida política são moldadas por realidades que a estatística parece revelar”. Assim, mais do que propor restituir aos conhecimentos escolares um lugar apartado dos números que os significam, penso ser potente investir em uma agenda de pesquisa que permita-nos vislumbrar como os números e os demais aspectos de nossas vidas cotidianas, que se traduzem nas políticas, estão inextricavelmente associados. A regulação social operada pelos números não chega a ser uma novidade, uma vez que estes têm exercido um papel importante na interpretação e significação da realidade desde, pelo menos, o século XIX. Poovey (1998, p. *xii*), por exemplo, defende que os números são eles mesmos modelos interpretativos, “já que incorporam assunções teóricas sobre o que deve ser contado, como alguém deve entender a realidade material e como a quantificação contribui para o conhecimento sistemático sobre o mundo”.

É nesse sentido que gostaria de recuperar algo que sinalizei no início do Capítulo I, quando faço menção à Teoria Ator-Rede (TAR). Como já apontei, a TAR presume que “ideias, práticas e ‘fatos’ são efeitos de redes de relações heterogêneas entre atores, ou ‘reuniões’, uma noção similar ao ‘agenciamento’ de Deleuze (LAW, 2008). Essa instância pós-fundacional se aproxima ao pós-estruturalismo de Foucault; mas, enquanto Foucault dirigiu atenção à produção relacional de epistemes temporalmente situadas, a TAR dirige sua atenção mais localmente a atores-redes particulares (LAW, 2008)” (GORUR, 2011, p. 77). Penso ser interessante a reflexão proposta por Gorur (2011) quando a autora, amparada por essa teoria, constrói uma problematização acerca de como o discurso do *Programme for International Student Assessment* (PISA) é tomado como ‘verdadeiro’ por formuladores de políticas públicas em diferentes países. Em igual direção, a autora (GORUR, 2011, p. 77) mostra como essa avaliação internacional, ao “estabelecer padrões aparentemente universais e indicadores segundo os quais cada sistema e instituição escolar podem ser avaliados”, oferece

as ‘evidências’ que devem ser consideradas por quem está planejando e desenvolvendo as políticas educacionais. Como ela enfatiza, “a TAR oferece uma maneira de entender como as ideias vêm a ser estabelecidas, sejam elas úteis a uma máquina, à veracidade de um fato científico ou à conveniência de uma diretriz política” (*ibid.*). Nesse sentido, entender como o Enem passou a ser considerado um padrão no campo educacional segundo o qual devemos avaliar se estamos ou não no caminho certo, envolve considerar todo esse conjunto de noções, teorias, técnicas e crenças que o governo, escolas e a mídia disseminam ao publicar os resultados do Enem e as ideias de sucesso e fracasso que tais resultados trazem à tona.

Embora o Enem já conte com quase duas décadas de existência e com considerável produção teórica, penso que a essa investigação, bem como os caminhos que pretendo seguir a partir dela, configuram-se contribuições importantes para seguirmos não apenas construindo uma história do currículo e da avaliação, mas, principalmente, para compreendermos como e em que circunstâncias tais políticas emergem no cenário educacional. Investigações que se situam na perspectiva da *abordagem discursiva* para a construção de estudos históricos têm a potência de fazer ver as formas pelas quais o poder opera. Dar visibilidade às tramas discursivas que fazem irromper certos enunciados em determinados tempos históricos é, como temos defendido no *Grupo de Estudos em História do Currículo*, apostar na compreensão de como operam tais mecanismos de poder e potencializar a ação pedagógica na direção da mudança que se quer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ANDRIOLA, W. B. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) pelas Instituições de Ensino Superior (IFES). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. v. 19, n. 70, p. 107-126, jan./mar. 2011.

ASINELLI-LUZ, A.; CUNHA, J. M. Percepções sobre a discriminação homofóbica entre concluintes do ensino médio no Brasil entre 2004 e 2008. *Educar em Revista*. n. 39, p. 87-102, jan./abr. 2011.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, p. 59-92, 1994.

ARAUJO, I. L. Foucault e a crítica do sujeito. Curitiba: Ed. da UFPR, 2008.

BAKER, B. Avessos: o nome Foucault no mundo acadêmico anglófono. *Educação & Realidade*. v. 29, n. 1, p. 99-138, jan./jun. 2004.

BAKER, B. Borders, Belonging, Beyond: New Curriculum History. In: BAKER, B. *New Curriculum History*. Rotterdam: Sense Publishers, 2009

BAKER, B. The purpose of history? Curriculum Studies, Invisible Objects and Twenty-first Century Societies. *Journal of Curriculum Theorizing*. v. 29, n. 1, p. 25-47, 2013.

BAKER, B. M.; HEYNING, K. E. Dangerous coagulations? Research, Education, and a Traveling Foucault. In: BAKER, B. M.; HEYNING, K. E. Dangerous coagulations? The uses of Foucault in the study of education. New York: Peter Lang Publishing, 2004.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*. v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001

BALL, S. J. Foucault, power, and education. Routledge: New York, 2013.

BALL, S. J.; BOWE, R. The policy processes and the processes of policy. In: BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. (orgs.). *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. Londres/Nova Iorque: Routledge, p. 6-23, 1992.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Routledge: Oxon, 2012.

BALL, S. J.; OLMEDO, A. Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*. v. 54, n. 1, p. 85-96, Fev. 2013.

BARAD, K. Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*. vol. 28, no. 3. p. 801-831, 2003.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

BIESTA, G. Boa Educação na era da mensuração. *Cadernos de pesquisa*. v. 42 n. 147 p. 808-825 set./dez. 2012.

BONAMINO, A. C. *Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BOWKER, G. C. *Memory Practices in the Sciences*. Massachusetts; Massachusetts Institute of Technology, 2005.

BRANDÃO, Z.; CANEDO, M. L.; XAVIER; A. Construção solidária do *habitus* escolar: resultados de uma investigação nos setores público e privado. *Revista Brasileira de Educação*. v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

BRASIL. Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Portaria no 438, de 28 de maio de 1998.

BRASIL. Documento Básico do Enem. Brasília: Inep, 1999

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Portaria nº. 109, de 19 de maio de 2009.

BROOKE, N. & CUNHA, M. A. A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos Estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais*. v. 01, p. 17-79. São Paulo, 2011.

CAETANO, M. R. V., Currículos praticados e a construção da heteronormatividade. Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2009.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 2008.

CARDOSO, L. R. Produção de corpos e tecnologia de hibridização no currículo experimental. Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd. Goiânia, 2012.

CARVALHO, R. C.; REZENDE, F. Políticas Curriculares e qualidade do Ensino de Ciências no discurso pedagógico de professores de nível médio. *Ciência & Educação*. v. 19, n. 3, p. 555-571, 2013.

CERRI, L. F. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. *Revista Brasileira de História*. v. 24, n. 48, p. 213-231, 2004.

CHAVEAU, A.; TÉTART, P. Questões para a História do Presente. In: CHAVEAU, A. Questões para a História do presente. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

CORTI, A. P. As diversas faces do Enem: análise do perfil dos participantes (1999-2007). *Estudos em Avaliação Educacional*. v. 24, n. 55, p. 198-221, abr./ago. 2013.

DEAN, M. *Critical and effective histories: Foucault's methods and historical sociology*. London: Routledge, 1994.

DELEUZE, G. Foucault. Lisboa: Edições 70, 2012.

DEMO, P. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

DRUMMOND, J. C. Hibridismos na decoração de ambientes escolares. Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2007.

ETTER, F. A produção dos Corpos Humanos na História Natural e nas Ciências Biológicas: investigando reformas curriculares na formação inicial de professores. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/ UFRJ, 2016.

FERNANDES, K.O.B. Currículo de ciências: investigando sentidos de formação continuada como extensão universitária. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/ UFRJ, 2011.

FERREIRA, M. S. *A disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: FE/UFRJ, 2005.

FERREIRA, M. S. Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970). *Educação em Revista*, v. 45, p. 1217-144, Belo Horizonte, 2007.

FERREIRA, M. S. História do currículo e das disciplinas: apontamentos de pesquisa. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013.

FERREIRA, M. S. História das Disciplinas no tempo presente: produzindo um modo de investigar a formação de professores de Ciências Biológicas em universidades brasileiras. *Anais do XI Congresso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana*. Toluca, México, 2014a.

FERREIRA, M. S. Currículo e cultura: diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia. In: MOREIRA, A. F., CANDAU, V. (orgs.) *Currículos, disciplinas escolares e saberes*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014b.

FERREIRA, M. S. História do Currículo e das Disciplinas: produzindo uma abordagem discursiva para investigar a formação inicial de professores nas Ciências Biológicas. In:

LEITE, M. S.; GABRIEL, C. T. (orgs.) *Linguagem, Discurso, Pesquisa e Educação*. Rio de Janeiro: DePetrus/FAPERJ, 2015.

FERREIRA, M. S.; SANTOS, A. V. F.; TERRERI, L. Currículo da formação de professores nas Ciências Biológicas: por uma abordagem discursiva para investigar a relação entre teoria e prática. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 18, n. 2, jul. 2016.

FERREIRA, M. S.; SANTOS, A. V. F. ; MARSICO, J. . Investigando a história de reformas curriculares brasileiras no tempo presente: a inovação curricular em pauta (no prelo). In: XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA), 2016, Medellín. *Anais do XII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (CIHELA)*, 2016. p. 1-11.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*. n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FISCHER, R. M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? *Perspectiva*, v. 21, n. 02, pp. 371-389, jul./dez. 2003.

FISCHER, R. M. B. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Rio de Janeiro: Editora Autêntica, 2012.

FONSECA, M. V. R. A disciplina acadêmica Didática Geral na Faculdade Nacional de Filosofia (1939-1968): arqueologia de um discurso. TESE DE DOUTORADO. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, 2014.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, M. Então é importante pensar? Est-il donc important de penser? Entrevista com Didier Eribon. *Libération*, nº 15, 30-31 maio de 1981, p. 21. Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994, vol. IV, pp. 178-182, tradução Wanderson Flor do Nascimento.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. O Enem no contexto das políticas para o Ensino Médio. *Química Nova na Escola*. n. 10, nov. 1999.

FRANCO, M.; LEAL, R. Currículo-sem-fim ou entre a toupeira e a serpente: dos moldes e às modulações. *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, 2005.

FREITAS, D. A. S. O discurso da educação escolar nas HQS do Chico Bento. Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2010.

GABRIEL, C. T. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 32, nº 64, p. 187-210, 2012.

GABRIEL, C. T. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. Revista Teias. v. 11, n. 33., p. 44-57, 2013.

GABRIEL, C. T.; FERREIRA, M. S. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo. In: In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.) *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 227-241.

GABRIEL, C.T.A.; FERREIRA, M.S.; MONTEIRO, A. M. Democratização da universidade pública no Brasil: circularidades e subversões nas políticas de currículo. In: LOPES, A. C.; LOPES, A.; LEITE, C.; MACEDO, E.; TURA, M. L. (org.) *Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Rio de Janeiro: DP et Alii, v. 1, p. 251-266, 2008.

GIROUX, H. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. (org.) *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artmed, 1993. (p. 41-69).

GOMES, C. A.; CAPANEMA, C. F.; CÂMARA, J. S.; CABANELAS, L. C. Educação e trabalho: representações de professores e alunos do ensino médio. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. v. 14, n. 50, p. 11-26, jan./mar. 2006.

GOMES, C. M. A. Avaliando a avaliação escolar: notas escolares e inteligência fluida. *Psicologia em Estudo*. v. 15, n. 4, p. 841-849, out./dez. 2010.

GOMES, C. M. A.; BORGES, O. O Enem é uma avaliação construtivista? Um estudo de validade de construto. *Estudos em Avaliação Educacional*. v. 20, n. 42, p. 73-88, jan./abr. 2009.

GONDRA, J. C. A emergência da infância. *Educação em Revista*. v. 26, n. 1, p. 195-214, 2010.

GOODSON, I. F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GORUR, R. ANR on the PISA trail: following the statistical pursuit of certainty. *Educational Philosophy and Theory*. v. 23, nº S1, p. 73-96, 2011.

GVIRTZ, S.; LARRIPA, S.; ORÍA, A. Prácticas discursivas pedagógicas, didácticas y escolares: algunas categorías para repensar la relación entre el saber y la escuela. *Anais do 28º encontro Anual da ANPEd*, 2003.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf. Acesso em: 02 ago 2015.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, S. A questão multicultural. In: HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HORTA NETO, J. L. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília. v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

HOWART, D. Discourse. Buckinghtam, Philadelphia, Open University Press, 2000.

INEP. Resultados do SAEB/95: escalas de proficiência. Brasília: Inep, 1998.

INEP. Documento Básico do Enem. Brasília: Inep, 2002

INEP. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: Inep, 2006.

INEP. Eixos Cognitivos do Enem. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2007.

INEP. Guia de Elaboração e Revisão de Itens. Brasília: Inep, 2012.

JAEHN, L. & FERREIRA, M. S. Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 256-272, Set/Dez 2012.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N.; CARVALHO, J. C. B. O desempenho de alunos dos Cursos Pré-vestibulares Comunitários no Enem 2006: análise de um possível impacto da capacitação de professores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. v. 15, n. 56, p. 373-392, jul./set. 2007.

KLIEBARD, H. M. Os princípios de Tyler. *Currículo sem Fronteiras*. v.11, n.2, pp.23-35, jul/dez, 2011.

KOSELLECK, R. Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

KOSELLECK, R. Estratos do Tempo: estudos sobre história. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2014.

LACLAU, E. Politics and the limits of modernity. In: A. ROSS, *Universal abandon? The politics of postmodernity*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988. (p. 63-82).

LACLAU, E. Emancipación y diferencia. Buenos Aires: Difel, 1996.

LACLAU, E. *Hegemony & Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. 2001, 2a ed.

LACLAU, E. *Razón Populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

LACLAU, E. *Emancipação e Diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LEITE, M.S. Leituras de Foucault na regulação do coletivo escolar. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 6, n.1, p 101-110 jan-jun 2011.

LOPES, A. C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: a caso do conceito de contextualização. *Educação & Sociedade*. Campinas. v. 23, n. 80, p. 386-400, set./2002.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*. v. 6, n. 2. P. 33-52, jul./dez. 2006.

LOPES, A. C. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do Enem. *Educação em Revista*. v. 26, n. 01, p. 89-110, abr. 2010.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, S. W. O sujeito do discurso menor da educação. Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2006.

MACEDO, E. Equity and difference in centralized policy. *Journal of Curriculum Studies (Print)*, v. 45, p. 28-38, 2013.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*. v. 32, n. 2, p. 45-68, 2016.

MACEDO, L. Esquemas de ação ou operações valorizadas na matriz ou prova do Enem. In: INEP, *Eixos Cognitivos do Enem*. Inep: Brasília, 2007.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-319, jan./abr. 2009.

MANDELERT, D. Reprovação em Escolas de Prestígio. *Estudos em Avaliação Educacional*. v. 23, n. 53, p. 222-249, set./des. 2012.

- MARCELINO, L. V.; RECENA, M. C. P. Possíveis influências do novo Enem nos currículos educacionais de Química. *Estudos em Avaliação Educacional*. v. 23, p. 148-177, set./dez. 2012.
- MARCHART, O. Teoria do discurso, pós-estruturalismo e paradigma da Escola de Essex. In: MENDONÇA, D. & RODRIGUES, L.P. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- MARCHART, O. El pensamiento político posfundacional - la diferencia política em Nancy, Lefort, Badiou y Laclau. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- MATOS, M. C. Sentidos de Educação Física escolar nos currículos de Pedagogia da UFRJ (1992-2008). Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/UFRJ, 2013.
- MENDES, E. A. M. A avaliação da produção textual nos vestibulares e outros concursos: a questão da subjetividade. *Avaliação*, Campinas. v. 18, n. 2, p. 435-458, jul. 2013.
- MILDNER, T.; SILVA, A. O Enem como forma alternativa ou complementar aos concursos vestibulares no caso das áreas de conhecimento “Língua Portuguesa e Literatura”: relevante ou passível de refutação? *Estudos em Avaliação Educacional*. n. 25, jan./jun. 2002.
- MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*. v. 17, n. 49, jan.-abr., 2012.
- MOUFFE, C. *On the political*. Routledge, New York. 2005.
- MURAKAMI, H. *IQ84: Livro 1*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- NETO, V. F.; SILVA, M. A. Competências profissionais de professores de matemática do ensino médio valorizadas por uma boa escola: a supremacia da cultura da performatividade. *Bolema*. v. 27, n. 45, p. 143-164, abr. 2013.
- NOJOSA, R. T. Teoria da Resposta ao Item (TRI): modelos multidimensionais. *Estudos em Avaliação Educacional*. n. 25, jan./jul. 2002.
- NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da educação no imediato pós-guerra: orientações teórico-metodológicas. *Cadernos de Ciências Sociais*. Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 43-66, dez. 1995.
- NUNES, C. *Ensino médio: Diretrizes Curriculares Nacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- OLIVEIRA, D. A. O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 91, n. 228, p. 269-290, maio-ago., Brasília, 2010.
- PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.
- POGREBINSCHI, T. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. *Lua Nova*. nº 63, p. 179-201, 2004.

POOVEY, M. *A history of the modern fact: problems of knowledge in the sciences of wealth and society*. Chicago: The University of Chicago Press, 1998.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, T. S. Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

POPKEWITZ, T. S. *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child*. New York: Routledge, 2008.

POPKEWITZ, T. S. The double gestures of cosmopolitanism and comparative studies in education. In: I. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.) *International Handbook of Comparative Education*. London: Springer, 2008b.

POPKEWITZ, T. S. História do Currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T. T. (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

POPKEWITZ, T. S. PISA – números, conduta de normalização, e a alquimia das disciplinas escolares. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013.

POPKEWITZ, T. S. Social Epistemology, the Reason of “Reason” and the Curriculum Studies. *Education Policy Analysis Archives*. v. 22, n. 22, p. 1-20, abril 2014.

PRIMI, R.; SANTOS, A. A. A.; VENDRAMINI, C. M.; TAXA, F.; MULLER, F. A.; LUKJANENKO, M. F.; SAMPAIO, I. S. Competências e Habilidades Cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v. 17, n. 2, p. 151-159, mai./ago. 2001.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais. *Educação em Revista*. v. 26, n. 03, p. 317-334, dez. 2010.

RICOEUR, P. *Tempo e Narrativa*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

RIZVI, F. Virtudes epistêmicas e aprendizagens cosmopolitas. *Revista Teias*. v. 11, n. 22, p. 165-186, maio/ago. 2010.

ROCHA, A. A. C. N. Questionando o questionário: uma análise de currículo e sentidos de Geografia no Enem. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, 2013.

ROSE, N. Governing by numbers: figuring out democracy. *Accounting Organizations and Society*. v. 16, n. 7, p. 673-692, 1991.

SANTOS, A. V. F. Investigando a disciplina escolar Educação Ambiental em Armação dos Búzios, RJ: entre histórias e políticas de currículo. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/UFRJ, 2010

SANTOS, A. V. F.; FERREIRA, M. S. Entre sentidos de reforma e mudança curricular: o Enem em pauta. XI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2014a.

SANTOS, A. V. F.; FERREIRA, M. S. Currículo e Avaliação: investigando o Enem como prática discursiva. In: XI Colóquio / VII Colóquio Luso-Brasileiro / I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares, 2014, Braga. Currículo na Contemporaneidade: Internacionalização e Contextos Locais. Santo Tirso: De Facto Editores, 2014b. v. 1. p. 124-130.

SANTOS, A. V. F.; FERREIRA, M. S. História da disciplina escolar Educação Ambiental em Armação dos Búzios, RJ: entre necessidades e condições de emergência de uma inovação curricular. *Pedagogia y Saberes*, nº 43, p. 153-165, 2015.

SANTOS, A. V. F.; FERREIRA, M. S. Brazilian curriculum reforms (1998-2009): focusing the notion of curriculum innovation in the High School level. American Educational Research Association Annual Meeting 2017, *no prelo*.

SANTOS, A. V. F.; TERRERI, L. Políticas públicas em educação: a avaliação como um problema curricular contemporâneo. *Revista Espaço do Currículo*. v. 7, n. 1, p. 24-40, jan-abr, 2014.

SANTOS, J. M. C. T. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do ensino médio e o vestibular. *Educar em Revista*. n. 40, p. 195-205, abr./jun. 2011.

SANTOS, J. S.; CORTELAZZO, A. L. Os conteúdos de Biologia Celular no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. *Avaliação*, Campinas. v. 18, n. 3, p. 591-612, nov. 2012.

SILVA, M. R. A. O cinema como objeto de saber/poder no currículo: o que nos dizem as homogeneidades e oposições intrínsecas do discurso da rede pública de ensino da cidade do Recife? Anais da 35ª Reunião Anual da ANPEd. Porto de Galinhas, 2011.

SILVA, T. T. O Adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, T. T. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1999. (p. 247-259).

SILVA, T. T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHWARTZMAN, S. As avaliações de nova geração. In: SOUZA, A. M. (org.) *Dimensões da Avaliação Educacional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

SCHWARTZMAN, S. O viés acadêmico da educação brasileira. In: BACHA, E.; SCHWARTZMAN, S (orgs.) *A nova agenda social*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

SOARES, A. P. B. R. Conhecimento escolar e qualidade da educação nas políticas de avaliação da educação básica. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, 2014.

SOBREIRA, S. Disciplinarização da Música e produção de sentidos sobre Educação Musical: investigando o papel da ABEM no contexto da lei n 11.769/2008. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/UFRJ, 2012.

SOMMER, L. H. A ordem do discurso escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan/abr. 2008.

SOUSA, M. C. O conhecimento disciplinarizado em matemática: discursos que produzem e são produzidos no currículo de Pedagogia da UFPI-PI (1984-2014). Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/UFRJ, 2016.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas públicas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*. n. 119, p. 175-190, jul/2003.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TERRERI, L. Políticas curriculares para a formação de professores em Ciências Biológicas: investigando sentidos de prática. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/UFRJ, 2008.

TORRES, M. X. Sentidos de prática na formação de professores: investigando a reforma curricular da licenciatura em história da FAFIC – RJ, nos anos 2000. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/UFRJ, 2009.

VALENTE, S. M. P. A avaliação da aprendizagem no contexto da reforma educacional brasileira. *Estudos em Avaliação Educacional*. n. 28, jul./dez. 2003.

VEIGA NETO, A. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA NETO, A. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. *Cadernos de Educação*, n.34, p. 83-94, set./dez. 2009.

VEIGA NETO, A. É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação*. v.17, n. 50, maio-ago 2012.

VIANNA, H. M. Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas. *Estudos em avaliação Educacional*. n. 27, jan./jun. 2003.

VIEIRA, J. S., HYPOLITO, A. M., DUARTE, B. G. V. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2006.

VILELA, C. L. Currículo de Geografia: analisando o conhecimento escolar como discurso. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, 2013.

YAZBECK, D. C. M. Avaliação educacional básica: por entre alguns projetos que tecem a história e os caminhos da institucionalização. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v. 18, n. 2, p. 245-257, 2002.

YOUNG, M. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. *Cadernos Cenpec*. São Paulo. v. 3, n. 2, p. 225-250, 2013.

ZOGHBI, A. C. P.; OLIVA, B. T. Aumentando a eficácia e a eficiência da avaliação do ensino superior: a relação entre o Enem e o Enade. *Estudos em Avaliação Educacional*. v. 21, n. 45, 45-66, jan./abr. 2010.

ANEXO I

	ANO	AUTORES	REVISTA	TÍTULO	RESUMO
1	2001	Ricardo Primi, Acácia A. Angeli dos Santos, Claudette Medeiros Vendramini, Fernanda Taxa, Franz August Muller, Maria de Fátima Lukjanenko e Isabel Silva Sampaio	Psicologia (Teoria e Pesquisa)	Competências e Habilidades Cognitivas: Diferentes Definições dos Mesmos Construtos	Recentemente, os programas de avaliação implementados pelo governo brasileiro têm chamado a atenção para uma dimensão humana com uma longa tradição de pesquisa na Psicologia, as habilidades cognitivas. Neste artigo procura-se analisar o modelo conceitual de habilidades e competências subjacente ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e compará-lo com os modelos contemporâneos da inteligência humana pela ótica da psicometria e psicologia cognitiva. Embora empreguem terminologias diferentes, os modelos referem-se a dimensões comuns da capacidade humana, nomeadamente a inteligência fluida e cristalizada mas ainda faltam estudos de validade de construto para evidenciar com mais clareza o que o ENEM avalia.
2	2002	Ronaldo Targino Nojosa	Estudos em Avaliação Educativa	Teoria da Resposta ao Item (Tri): Modelos Multidimensionais	Os modelos de respostas ao item utilizados, atualmente, limitam-se a avaliações que medem um traço latente (habilidade) que pode ser representado por uma única dimensão (avaliações unidimensionais). Algumas avaliações, seja pela construção dos itens ou pela própria finalidade da aplicação, não podem, a princípio, ser consideradas unidimensionais. Este é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, que foi estruturado segundo uma matriz de 5 competências. Este trabalho apresenta, primeiramente, conceitos básicos da TRI e introduz técnicas destinadas a determinação da dimensionalidade de um conjunto de dados. A Análise Fatorial de Informação Plena está entre essas técnicas e é proposta como ferramenta para a verificação da dimensionalidade das provas do Enem. Os resultados desse estudo mostraram que a habilidade medida pelo Enem do ano de 1999 pode ser representada por pelo menos 5 dimensões. O trabalho apresenta, ainda, modelos que tornam possível a modelagem de dados em avaliações multidimensionais.

	ANO	AUTORES	REVISTA	TÍTULO	RESUMO
3	2002	Telma Mildner; Alexsandro da Silva	Estudos em Avaliação Educativa	O Enem como forma alternativa ou complementar aos concursos vestibulares no caso das áreas de conhecimento "Língua Portuguesa e Literatura": relevante ou passível de refutação	O artigo desenvolve reflexões sobre características de processos e sistemas de Verificação de Resultados Educacionais, bem como de Avaliação de Resultados Educacionais. Ratifica, argumentativamente, que o Enem e os Concursos Vestibulares não caracterizam situação de avaliação dos resultados educacionais, mas <i>sim</i> , e decisivamente, de aferição/verificação desses resultados. Nessa configuração, ambos constituem mecanismos <i>seletivos sócio-educacionais</i> para além da Educação Básica. À luz do objetivo fundamental do Enem indica que, considerada a área de Conhecimento "Língua Portuguesa e Literatura", os itens das provas do Enem 1998 - 2000 <i>apresentam relativa ausência de Validade de Conteúdo</i> . Desse modo, sugere que urge realizar investigações sistemáticas e abrangentes sobre a validade de conteúdo das provas do Enem, relativamente a todas as Áreas de Conhecimento nela abordadas.
4	2003	Sandra M. Zákia L. Sousa	Cadernos de Pesquisa	Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar	Iniciativas de avaliação direcionadas aos diversos níveis de ensino, que se inserem em um movimento de redefinição do papel do Estado na gestão das políticas educacionais, foram desencadeadas no Brasil, particularmente a partir da última década do século XX. Fortalecendo mecanismos discriminatórios, os delineamentos adotados tendem a provocar impactos nos currículos escolares, no sentido de sua uniformização e enrijecimento. Tendo como foco iniciativas do governo federal, como a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - Saeb -, o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem - e o Exame Nacional de Cursos - ENC -, destacam-se, neste texto, suas principais características, observando-se, no caso dos exames, seu potencial de condicionar os currículos e, desse modo, intensificar desigualdades escolares e sociais.
5	2003	Heraldo Marelim Vianna	Estudos em Avaliação Educativa	Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas	O presente texto examina problemas ligados às avaliações que abrangem um grande número de sujeitos, fazendo, inicialmente, uma discussão das várias maneiras de acesso ao ensino superior. A seguir, as avaliações sistêmicas, iniciadas na década de 90, merecem detalhadas considerações sobre questões relacionadas à análise dos dados e às metodologias estatísticas empregadas. A avaliação do SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico – é vista em toda a sua amplitude, inclusive no referente à validade consequencial. Para a avaliação do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio –, após ser examinada em relação à ausência da validade de construto, o presente trabalho oferece propostas alternativas para esse exame. Ao examinar o ENC- Exame Nacional de Cursos, o chamado “PROVÃO”, o presente texto detém-se na questão da validade de conteúdo e faz restrições ao uso da curva normal na apresentação dos resultados. Ao final, é examinado o significado da auto-avaliação e da avaliação externa.

	ANO	AUTORES	REVISTA	TÍTULO	RESUMO
6	2003	Silza Maria Pasello Valente	Estudos em Avaliação Educacional	A avaliação da aprendizagem no contexto da reforma educacional brasileira	O presente artigo discute, introdutoriamente, questões relativas à avaliação da aprendizagem centrando-se no entendimento de como esta deve se processar. Na sequência, analisa como a avaliação é compreendida e contemplada nos documentos oficiais, especialmente nos processos avaliativos de larga escala (Saeb e Enem), no Referencial Curricular para a Educação Infantil e nos Parâmetros Curriculares Nacionais dos Ensinos Fundamental e Médio.
7	2004	Luis Fernando Cerri	REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA	Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM	Este texto constitui um apanhado sobre o contexto em que os Parâmetros Curriculares Nacionais vêm a público, e procura traçar paralelos entre alguns elementos desse contexto e o conteúdo que tais documentos propõem, como também entre os problemas e as possibilidades por eles trazidas ao trabalho do professor: recompor os conteúdos, contribuir para a formação do aluno, prepará-lo para o Exame Nacional do Ensino Médio e para os concursos vestibulares. O objetivo é demonstrar que o ENEM, entre outras práticas avaliativas criadas no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), constitui um fator de organização do currículo do Ensino Médio, conjuntamente com (e por vezes apesar deles) os documentos tradicionalmente reconhecidos como currículos, e portanto constitui um fator importante da escolha e dosagem de saberes históricos operados junto à faixa crescente da população brasileira que conclui esse nível educacional.
8	2005	Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet	Cadernos de Educação	O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS E IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	O ideário que vem conduzindo os sistemas de avaliação no Brasil, nos diversos níveis de ensino, assenta sobre o pressuposto de que a avaliação pode proporcionar um ensino de melhor qualidade. A algumas características evidenciadas nesses processos apontam apontam competitividade como parâmetro para a garantia de melhor desempenho dos alunos e das escolas. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é considerado uma oportunidade dada aos alunos de se auto-avaliar, com vistas às escolhas futuras em relação ao mercado de trabalho e a continuação de estudos. Esse texto discute os pressupostos conceituais e a estruturação desse Exame sobre uma Matriz de Habilidades e Competências, e, através da análise de depoimentos dos professores entrevistados, procurou-se apreender como essa prática avaliativa está repercutindo nas práticas pedagógicas nesse nível de ensino.

	ANO	AUTORES	REVISTA	TÍTULO	RESUMO
9	2006	Candido Alberto Gomes; Clélia de Freitas Capanema; Jacira da Silva Câmara; Lakné Campbell Cabanelas	ENSAIO: AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO	Educação e trabalho: representações de professores e alunos do ensino médio	O artigo analisa as representações de alunos e professores do ensino médio, visando a conhecer motivações, perspectivas e necessidades, bem como as suas relações entre educação e trabalho. Os dados são analisados à luz das principais teorias “ortodoxas” e “heterodoxas” sobre as relações entre educação, ocupação e renda. O trabalho coteja duas pesquisas: a primeira enfocou docentes e discentes do ensino médio, modalidade educação de jovens e adultos, do maior estabelecimento de ensino do Distrito Federal; a segunda se realizou com os participantes do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM em 2004. A primeira se baseou em amostra, enquanto a segunda se aplicou a todos os participantes do ENEM. Em ambos os casos, foram utilizados questionários para a coleta de dados. As conclusões indicam um fosso entre o ensino médio regular e a modalidade educação de jovens e adultos. No primeiro caso, o trabalho que frequentemente retirou os alunos da escola os trouxe de volta a ela. Há, porém, evidências, de menor rigor para os alunos de segunda oportunidade. Na população do ENEM se incluem predominantemente os candidatos prospectivos à educação superior, em muitos casos com dificuldades de escolha profissional. Em ambos os casos, a visão da escola é majoritariamente positiva. Além disso, apesar de haver mais alto nível de escolaridade, a entrada dos jovens no mundo do trabalho tem se tornado crescentemente difícil e mais tardia, levando à conversão do ensino médio em ensino de massa. Os enfoques teóricos e os resultados empíricos sugerem a importância dos enfoques “heterodoxos”, que destacam os conceitos de inflação educacional e credencialismo.
10	2007	Ruben Klein; Nilma Fontanive; JOSÉ CARMELLO BRAZ DE CARVALHO	ENSAIO: AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO	O desempenho de alunos dos Cursos Pré-vestibulares Comunitários no ENEM 2006: análise de um possível impacto da capacitação de professores	O artigo discute os resultados obtidos pelos alunos dos Cursos Pré-Vestibulares Comunitários do Rio de Janeiro, no ENEM 2006. Os 350 professores desses alunos, todos voluntários, participaram de atividades de Capacitação voltadas para o desenvolvimento das habilidades do ENEM. Os alunos desses professores, além de material didático, realizaram um Simulado do ENEM, em junho de 2006. Pesquisando os resultados desses alunos, no ENEM, constatou-se que eles obtiveram médias maiores do que as obtidas pelos alunos brasileiros e do Rio de Janeiro. Os alunos dos Pré-Vestibulares Comunitários, têm renda familiar menor, são mais velhos e, em maior percentual, se declararam pretos e pardos, quando comparados com os alunos brasileiros e do Rio de Janeiro. Essas variáveis, em geral, estão associadas a piores desempenhos. Os autores discutem o possível impacto da capacitação dos professores nos resultados positivos obtidos pelos alunos no ENEM 2006.

	ANO	AUTORES	REVISTA	TÍTULO	RESUMO
11	2009	Ruben Klein; Nilma Fontanive	ENSAIO: AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO	Uma nova maneira de avaliar as competências escritoras na Redação do ENEM	O artigo apresenta um estudo realizado com a correção da redação do ENEM 2008 adotando-se uma nova forma de avaliar o domínio das competências escritoras do exame. Cada competência e seus critérios de correção foram tratados como 5 itens politomos com ordenação de resposta de 1 a 7. Essa metodologia possibilita que se obtenha para cada competência/item politomo as estatísticas clássicas, percentuais de resposta por categoria, coeficientes ponto-polisseriais e ponto-bisseriais por categoria de resposta. Permite também o uso da Teoria da Resposta ao Item (TRI) para obter-se uma escala de proficiências de Redação no ENEM. A adoção de metodologia de interpretação de escalas permite descrever as competências e habilidades dominadas pelos candidatos nos diferentes níveis da escala, possibilitando definir os pontos nos quais as categorias de resposta das competências são dominadas. O uso dessa metodologia pode aperfeiçoar a apresentação dos resultados do ENEM e ser útil para maior aprofundamento dos resultados da redação. Com esse trabalho os autores pretendem introduzir uma discussão do uso da TRI na correção da redação do ENEM.
12	2009	CRISTIANO MAURO ASSIS GOMES; OTO BORGES	Estudos em Avaliação Educativa	O Enem é uma avaliação educacional construtivista? Um estudo de validade de construto	O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) propõe mensurar modalidades estruturais da inteligência mediante uma concepção construtivista com amplo foco na resolução de problemas. Apesar de suas inovações, o Exame ainda não passou por um estudo de validade de construto, para verificar se ele, de fato, ativa processos cognitivos enfatizados por seu modelo. Este artigo, portanto, apresenta um estudo exploratório de validade de construto desse instrumento. Foram aplicados 45 testes de inteligência, assim como a prova objetiva de 2001 do Enem, a 146 estudantes do terceiro ano de uma escola de ensino médio da rede federal. Realizou-se uma regressão stepwise entre as habilidades cognitivas e o escore dos estudantes no Enem. O desempenho no Exame foi fortemente explicado pelas habilidades cognitivas (60%), por meio da resolução de problemas, da rapidez cognitiva e da compreensão verbal. O Enem mostrou-se um bom instrumento construtivista para fins educacionais.
13	2010	Ana Elisa Ribeiro; Carla Viana Coscarelli	EDUCAÇÃO EM REVISTA	O QUE DIZEM AS MATRIZES DE HABILIDADES SOBRE A LEITURA EM AMBIENTES DIGITAIS	Com base em análises da matriz de Língua Portuguesa do Saeb, utilizada em avaliações de larga escala no Brasil, este trabalho discute a vinculação dessa matriz às práticas de leitura e à cultura escrita impressa, além de propor uma reflexão sobre a complexidade dos descritores que compõem a matriz em relação às práticas de leitura reais. Propõe-se a diferenciação entre matriz de avaliação e matriz de ensino, assim como se considera de suma importância que o ato de ler seja abordado em seus aspectos multimodais e relativos ao letramento digital.

	ANO	AUTORES	REVISTA	TÍTULO	RESUMO
14	2010	Alice Casimiro Lopes; Silvia Braña López	EDUCAÇÃO EM REVISTA	A PERFORMATIVIDADE NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO: O CASO DO ENEM	Este artigo articula os efeitos da globalização com as políticas de currículo e de avaliação. Defendemos, com base em Stephen Ball, a compreensão das políticas de currículo como produção de sentidos e significados para as decisões curriculares em um ciclo contínuo de produção de políticas. Entendemos que uma das dimensões dessas políticas de currículo é a produção de uma cultura da performatividade, expressa, entre outras ações, pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Pela investigação de documentos relativos ao ENEM, identificamos que o foco desse exame é a formação do indivíduo onicompetente para a eficiência social do sistema, porém, diferentemente de outras épocas, centrado na autorregulação de suas performances. Além disso, consideramos que a cultura da performatividade influencia dimensões locais da avaliação, com diferentes extensões e modos de avaliar, não necessariamente associados às mesmas finalidades dos exames centralizados.
15	2010	Andrea Abreu Astigarraga	EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL	Estratégias de acesso ao Ensino Superior entre jovens universitários com experiência de trabalho na infância	Este artigo aborda o modus operandi de jovens egressos do Ensino Superior, oriundos da zona rural, com experiência de trabalho na infância e que acessaram os cursos elitizados da Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, Ceará. A pesquisa autobiográfica dialogada foi relevante, tendo em vista que, em suas histórias de vida, as estratégias pessoais e familiares preponderaram diante do contexto de pobreza, subsistência, desde a infância, no Ensino Fundamental, passando pela adolescência, no Ensino Médio, à juventude, na Universidade. As principais estratégias verificadas em suas narrativas estão relacionadas com o capital social (relações interpessoais), os saberes e os valores transmitidos pela família. Verifica-se a urgência de políticas públicas de inclusão no Ensino Superior, para atender a uma demanda considerável de pessoas que não têm acesso a ela ou a acessam com muitas dificuldades, principalmente na UVA que, por ser universidade de âmbito estadual, não aplica as novas políticas “democráticas” do Ensino Superior, tais como ENEM e PROUNI. Os resultados da pesquisa poderão ser aplicados tanto no âmbito micro quanto no macro. O micro espaço da sala de aula pode sofrer grande influência no processo ensino - aprendizagem, quando se conhecem as estratégias escolares utilizadas pelos alunos. A administração central da universidade, visando ao planejamento estratégico de instâncias administrativas, tais como Pró-Reitoria de Graduação, Assuntos Estudantis, Iniciação Científica e Pesquisa, também poderá beneficiar-se deste estudo para a avaliação institucional.

	ANO	AUTORES	REVISTA	TÍTULO	RESUMO
16	2010	ZAIA BRANDÃO, MARIA LUIZA CANEDO E ALICE XAVIER	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO	Construção solidária do <i>habitus</i> escolar: resultados de uma investigação nos setores público e privado	Nosso objetivo no presente trabalho foi ampliar a compreensão do processo de desenvolvimento e manutenção do <i>habitus</i> escolar que favorece o desempenho dos estudantes de ensino fundamental. Analisamos parte das respostas fornecidas por pais e alunos bem como as observações de campo obtidas durante a aplicação de um <i>survey</i> em um conjunto formado por dez escolas públicas municipais e privadas da cidade do Rio de Janeiro. As escolas incluídas na amostra pesquisada foram escolhidas com base nos resultados obtidos pelos alunos na Prova Brasil e no ENEM. Apresentamos os resultados da análise cruzada das rotinas e esforços familiares com as práticas institucionais que apontam para o reforço de disposições favoráveis ao sucesso escolar. Encontramos entre as famílias de camadas populares indícios de empenho relativamente maior no acompanhamento e apoio aos estudos, do que nas famílias dos alunos de nível sociocultural mais elevado. Este resultado levou-nos a procurar caracterizar as experiências estudantis e as diferentes formas de apoio familiar que respondem às demandas escolares. Encontramos ainda estilos de gestão institucional que, articulados a estilos de lidar com a escolaridade dos filhos por parte das famílias, indicam a presença de estratégias combinadas de produção de <i>habitus</i> escolares, oferecendo um panorama instigante para o debate sobre o efeito-escola em estabelecimentos de prestígio.
17	2010	ANA CAROLINA PEREIRA ZOGHB; BRUNO TEODORO OLIVA; GABRIELA MIRANDA MORICONI	Estudos em Avaliação Educaional	Aumentando a eficácia e a eficiência da avaliação do ensino superior: a relação entre o Enem e o Enade	A aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) para alunos ingressantes trouxe um significativo avanço para a avaliação do ensino superior no país: a possibilidade do cálculo de uma medida de valor agregado do curso, o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Esperado e Observado (IDD). Uma proposta para a melhoria da avaliação do ensino superior brasileiro, porém, seria a utilização dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como <i>baseline</i> para o cálculo do IDD. Haveria um aumento da eficiência devido à não aplicação do Enade para alunos ingressantes, reduzindo custos. Já o aumento da eficácia se daria em razão da obtenção de um <i>baseline</i> melhor, em virtude dos fortes incentivos para fazer a prova. Neste estudo, analisou-se a possibilidade de se utilizar os resultados do Enem, como alternativa aos resultados do Enade dos ingressantes, para o cálculo do IDD dos cursos. Ao calcularmos um novo IDD, substituindo a nota do Enade dos alunos ingressantes pela nota do Enem desses alunos, obtivemos correlações entre esse novo IDD e o IDD calculado tradicionalmente, de cerca de 0,75, indicando que não haveria uma mudança muito significativa na ordenação das notas dos indivíduos, o que viabilizaria essa substituição.

	ANO	AUTORES	REVISTA	TÍTULO	RESUMO
18	2010	Cristiano Mauro Assis Gomes	Psicologia em Estudo	AVALIANDO A AVALIAÇÃO ESCOLAR: NOTAS ESCOLARES E INTELIGENCIA FLUIDA	Segundo o ENEM, o ensino deve promover o desenvolvimento da inteligência (competências). Este artigo discute a qualidade de duas avaliações escolares enquanto indicadores desse princípio. Foram realizados dois estudos. O primeiro analisa dados de 230 estudantes de uma escola da rede federal de Ensino Médio de Belo Horizonte e o segundo faz o mesmo procedimento em relação a 273 estudantes do ensino médio de uma escola particular da mesma cidade. Foram empregados os mesmos instrumentos e métodos de coleta e análise de dados nos dois estudos, para fins de comparação dos resultados. Foram analisadas relações entre inteligência fluida, notas escolares e uma competência escolar geral. Foi utilizado o modelamento por equações estruturais. Os resultados indicaram que as avaliações escolares dos dois estudos se relacionaram aos princípios do ENEM. As implicações são analisadas e discutidas.
19	2011	Araci Asinelli-Luz; Josafá Moreira da Cunha	EDUCAR EM REVISTA	Percepções sobre a discriminação homofóbica entre concluintes do Ensino Médio no Brasil entre 2004 e 2008	A discriminação homofóbica no contexto escolar é um problema grave em vários níveis de ensino, e está associada negativamente à percepção dos estudantes sobre o ambiente escolar. O presente estudo utiliza dados de 6.414.302 estudantes com idade entre 16 e 25 anos disponíveis no questionário socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio entre 2004 e 2008. São apresentados dados sobre a incidência de três fatores associados à homofobia entre concluintes do ensino médio: (1) sofrer discriminação homofóbica, (2) presenciar discriminação homofóbica e (3) admitir homofobia. A análise da associação entre a homofobia e a percepção dos estudantes sobre sua educação no ensino médio revela que os estudantes que não relatam ter sido alvos da discriminação homofóbica avaliam sua experiência escolar de forma mais positiva que seus pares que sofreram discriminação.

	ANO	AUTORES	REVISTA	TÍTULO	RESUMO
20	2011	Jean Mac Cole Tavares Santos	EDUCAR EM REVISTA	Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular	Nosso artigo apresenta estudo sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) criado, em 1998, pelo Ministério da Educação (MEC) para avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos do Ensino Médio. Defendemos aqui, a partir de dados e documentos oficiais, de pesquisa com professores do ensino médio e de vasta bibliografia, que o ENEM nasce visando ser um instrumento governamental para forçar um currículo de base nacional, tentando a qualidade da educação via o instrumento avaliativo sendo, assim, reguladora da qualidade. A prova do MEC, desde sua concepção, objetivava ser o instrumento para as mudanças curriculares no Ensino Médio de acordo com a concepção de um mundo em transformação, exigente de novas habilidades e competências. Inicia-se o processo de colocar o exame nacional em primeiro plano para corrigir e orientar os currículos das escolas médias criando novas demandas de conhecimento por meio da avaliação nacional. Sua função reguladora, no entanto, foi perdendo sentido na medida em que as escolas foram encontrando formas de preparar para o exame em momentos extra sala de aula. A competição descabida, entre escolas, entre instituições, entre redes de ensino tomou lugar. O treinamento para a realização da prova tirou o caráter inicial de regular a qualidade.
21	2011	Wagner Bandeira Andriola	ENSAIO: AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO	Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)	O texto aborda alguns motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) como mecanismo de seleção dos seus candidatos. Com esse fim, traz breve histórico do exame do ENEM, suas principais características e diferenças marcantes com respeito ao novo modelo de ENEM proposto pelo Ministério da Educação (MEC). Os principais motivos favoráveis ao novo ENEM foram organizados com base nas seguintes demandas: a) uma nova sociedade que está em constante transformação e que é afetada pelas rápidas mudanças científicas; b) uma Universidade que acalenta por ter um universitário que saiba fazer uso inteligente, racional e inovador de informações oriundas dos rápidos avanços científicos e tecnológicos; c) um país que necessita incrementar substancialmente a proporção de jovens entre 18 e 24 anos no Ensino Superior.

	ANO	AUTORES	REVISTA	TÍTULO	RESUMO
22	2012	LEONARDO VICTOR MARCELINO; MARIA CELINA PIAZZA RECENA	Estudos em Avaliação Educacional	POSSÍVEIS INFLUÊNCIAS DO NOVO ENEM NOS CURRÍCULOS EDUCACIONAIS DE QUÍMICA	O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998 e reformulado em 2009 para atender a novos objetivos, dos quais se destaca a reestruturação dos currículos do ensino médio. Foram analisados, com base na Taxonomia Revisada de Bloom, os objetivos educacionais referentes à Química ou Ciências descritos nas Habilidades e Competências da Matriz de Referência de Ciências da Natureza e suas Tecnologias do Enem 2009, atualmente válida. As dimensões do conhecimento e do processo cognitivo foram analisadas e classificadas em extensão e profundidade na Tabela Taxonômica e ficou demonstrado que a ênfase dos objetivos das competências é entender e aplicar conhecimentos procedimentais, enquanto que das habilidades é entender e lembrar conhecimentos conceituais. Conclui-se que o novo Enem pouco pode interferir no ensino tradicional, contribuindo para a formação de um indivíduo conformado com sua realidade e incapaz de pensar ativamente sobre ela ou propor meios de alterá-la.
23	2012	DIANA MANDELERT	Estudos em Avaliação Educacional	REPROVAÇÃO EM ESCOLAS DE PRESTÍGIO	Este artigo teve como objetivo saber como acontece a reprovação naquelas escolas que são consideradas e avaliadas como as melhores do país, onde alunos e professores encontram uma estrutura pedagógico-administrativa que funciona a seu favor. Foram selecionadas duas escolas que obtiveram notas excelentes no Enem de 2005 e 2006. Realizou-se um mapeamento de quando as escolas reprovam, quantos alunos são reprovados, o que acontece com os alunos reprovados e, finalmente, como as escolas recompõem as turmas com as sucessivas reprovações que ocorrem durante uma geração escolar. Foi possível observar que a qualidade de ensino, como uma combinação de desempenho e fluxo, não ocorre nessas escolas. A excelência escolar é efetivada por meio de uma intensa seletividade que se opera de diversas formas, sendo a repetência uma das mais importantes.
24	2013	Julio Sergio dos Santos; Ângelo Luiz Cortelazzo	Avaliação, Campinas	OS CONTEÚDOS DE BIOLOGIA CELULAR NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM	O Exame Nacional do Ensino Médio vem se tornando um exame de extrema importância para avaliar os egressos do ensino médio. Isso porque ele seleciona estudantes para o ensino superior e contempla, em sua fundamentação a elaboração de competências e habilidades relacionadas a esse nível de ensino. O nosso estudo analisou a forma das questões exigidas pelo ENEM, bem como as habilidades avaliadas neste exame. De um total de 900 questões de diversas disciplinas, observamos 35 que continham algum conteúdo de biologia celular. Algumas dessas perguntas estavam associadas a diferentes disciplinas do ensino médio ou podiam exigir uma forte memorização de conteúdos específicos. Também foram encontradas questões que enfatizavam a resolução de problemas contextualizados, relacionados a fenômenos biológicos, mitigando, desse modo, o enfoque conteudista ou de conteúdo primado na aprendizagem no ensino médio.

	ANO	AUTORES	REVISTA	TÍTULO	RESUMO
25	2013	Eliana Amarante de Mendonça Mendes	Avaliação, Campinas	A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NOS VESTIBULARES E OUTROS CONCURSOS: A QUESTÃO DA SUBJETIVIDADE	O objetivo deste artigo é refletir sobre o problema da subjetividade na avaliação de redações em vestibulares e outros concursos e demonstrar a inviabilidade de se manter tal tipo de prova, dada a impossibilidade de se fazer justiça aos candidatos. Apresento uma sucinta revisão bibliográfica sobre o tema, alguns dados históricos sobre a avaliação através dos tempos e o estado da arte no Brasil. Analiso o sistema de avaliação de redações do ENEM, mostrando sua insustentabilidade. Apoio-me, teoricamente, em Bakhtin e em especialistas em avaliação. Apresento, também, uma pequena pesquisa empírica sobre o sistema de avaliação de redações do ENEM.
26	2013	Roberta Comissanha de Carvalho; Flavia Rezende	Ciência & Educação	POLÍTICAS CURRICULARES E QUALIDADE DO ENSINO DE CIÊNCIAS NO DISCURSO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DE NÍVEL MÉDIO	Investigamos relações entre os sentidos de qualidade atribuídos, por professores de Física, Química e Biologia de duas escolas públicas, à educação científica e aqueles associados às políticas curriculares. Para tal, analisamos processos de recontextualização das políticas curriculares e da qualidade da educação científica no discurso pedagógico dos professores. Ainda que o sentido de formação para o mercado tenha sido associado à qualidade da educação científica pelos professores de ambas as escolas, os processos de recontextualização das políticas acabam moldando seus discursos pedagógicos de forma diferente: enquanto os professores da escola de alto Enem selecionam os conteúdos dos exames oficiais e usam a contextualização para enriquecê-los, os professores da escola de baixo Enem selecionam conhecimentos científicos úteis à realidade concreta dos alunos e contextualizam estes conhecimentos sem reconhecer este processo como garantidor de qualidade. Ao contrário, a contextualização passa a desempenhar o papel de prêmio de consolação.

	ANO	AUTORES	REVISTA	TÍTULO	RESUMO
27	2013	Simon Schwartzman; Claudio de Moura Castro	ENSAIO: AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO	Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra	Existem evidências de que há falta de mão de obra qualificada em vários setores da economia brasileira, sobretudo em atividades de qualificação técnica intermediária, gerando uma demanda por educação profissional que está sendo atendida, em parte, pelo setor privado, e mais recentemente por iniciativas do setor público. No entanto, o maior problema é a possibilidade de que a economia brasileira esteja se acomodando a um padrão de baixa qualificação de mão de obra e baixa produtividade que não tem como se resolver pela simples pressão das demandas do mercado de trabalho sobre o sistema educativo. Isso só pode ser atingido por políticas educacionais que lidem de forma decisiva com os problemas da qualidade da educação, que começam no nível pré-escolar e vão até o nível do ensino superior e da pós-graduação. Além dos problemas mais gerais da educação brasileira, o Brasil é possivelmente o único país no mundo que não permite escolhas na formação de nível médio e requer, dos que buscam uma formação profissional, um currículo escolar mais extenso do que o dos que seguem o curso tradicional. O Exame Nacional de Ensino Médio, ENEM, como exame único, reforça esta rigidez do Ensino Médio brasileiro. Este artigo apresenta os dados principais sobre a situação educativa da juventude brasileira e uma análise do quadro atual do Ensino Médio e técnico-profissional, e conclui com recomendações sobre como reformar o Ensino Médio e desenvolver um sistema adequado de formação técnico-profissional.
28	2013	Vanessa Franco Neto; Marcio Antonio da Silva	BOLEMA Boletim de Educação Matemática	Competências Profissionais de Professores de Matemática do Ensino Médio Valorizadas por uma Boa Escola: a supremacia da cultura da performatividade	Este artigo apresenta alguns resultados de uma pesquisa realizada em uma escola que obteve um ótimo desempenho no ENEM/2009. Os principais objetivos foram investigar e analisar quais <i>competências profissionais</i> de professores de Matemática do ensino médio são consideradas relevantes por essa instituição de ensino e qual a influência da <i>cultura da performatividade</i> no trabalho desses docentes. Para isso, entrevistamos a coordenadora, a supervisora e os quatro professores do ensino médio da instituição investigada. Verificamos que as competências mais valorizadas são influenciadas diretamente pela necessidade de obtenção de bons resultados em avaliações internas e externas. São elas: administrar o tempo, manter-se atualizado quanto às avaliações externas e relacionar-se bem com os alunos. Também constatamos que boa parte das ações da equipe gestora consiste em alinhar o corpo docente, objetivando a aprovação de seus estudantes nos mais concorridos exames vestibulares do país.

	ANO	AUTORES	REVISTA	TÍTULO	RESUMO
29	2013	ANA PAULA CORTI	Estudos em Avaliação Educacional	AS DIVERSAS FACES DO ENEM: ANÁLISE DO PERFIL DOS PARTICIPANTES (1999-2007)	A visibilidade pública do Exame Nacional do Ensino Médio vem aumentando consideravelmente nos últimos anos, sobretudo por meio da mídia escrita e televisiva, que enfatiza um ranqueamento de escolas no país. Essa abordagem acaba por associar o Exame a uma avaliação do ensino médio nacional e, ao mesmo tempo, das escolas individualmente. Este artigo sustenta que, contrariando os discursos governamental e midiático, esse exame, desde sua origem, está longe de uma efetiva avaliação do ensino médio como etapa de ensino, e que essa distância continuou crescendo ao longo dos anos e das mudanças introduzidas no exame. A metodologia adotada no artigo consistiu na análise do perfil dos participantes do exame no período de 1999 a 2007 que revela sua heterogeneização, com o decréscimo acentuado do número de concluintes em relação ao número cada vez maior de egressos.
30	2013	Nicole Glock Maceno	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	Compreensões e Significados sobre o Novo ENEM entre Profissionais, Autoridades e Escolas: um estudo para o estado do Paraná	Discutimos neste texto as compreensões e os significados sobre o Novo ENEM entre profissionais, autoridades e escolas considerando documentos públicos; uma entrevista com uma representante da Secretaria de Estado de Educação do Paraná e de sete professores de Química de cinco Escolas Estaduais de Curitiba, donde também foram respondidos cento e cinquenta e três questionários por estudantes de terceiro ano do ensino médio. Utilizamos as contribuições de Moraes e Galiuzzi (2007) sobre a Análise Textual Discursiva para analisar as entrevistas. Constatamos que o ENEM é compreendido pelas autoridades como um instrumento de estímulo ao debate sobre as orientações curriculares e do ensino médio, mas diante de concepções tradicionais de ensino e avaliação, das condições de trabalho de professores - dentre outros aspectos - o ENEM tem sido pouco significativo para a reflexão nas escolas que desencadeiam ações pontuais que alteram pouco os Programas de Ensino e Avaliação.

ANEXO II

Competências

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

Habilidades

1. Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo.
2. Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação.
3. Dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações.
4. Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa.
5. A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.
6. Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.
7. Identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas.
8. Analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos.
9. Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida, em sua relação com condições socioambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana.

10. Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico.
11. Diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos.
12. Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores.
13. Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana.
14. Diante da diversidade de formas geométricas planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade.
15. Reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades.
16. Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental.
17. Na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais.
18. Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares.
19. Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.
20. Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico.
21. Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

MATRIZ DE REFERÊNCIA ENEM

EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)

- I. **Dominar linguagens (DL):** dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
- II. **Compreender fenômenos (CF):** construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. **Enfrentar situações-problema (SP):** selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. **Construir argumentação (CA):** relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. **Elaborar propostas (EP):** recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Matriz de Referência 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.

Matriz de Referência de Matemática e suas Tecnologias

Competência de área 1 - Construir significados para os números naturais, inteiros, racionais e reais.

H1 - Reconhecer, no contexto social, diferentes significados e representações dos números e operações - naturais, inteiros, racionais ou reais.

H2 - Identificar padrões numéricos ou princípios de contagem.

H3 - Resolver situação-problema envolvendo conhecimentos numéricos.

H4 - Avaliar a razoabilidade de um resultado numérico na construção de argumentos sobre afirmações quantitativas.

H5 - Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos numéricos.

Competência de área 2 - Utilizar o conhecimento geométrico para realizar a leitura e a representação da realidade e agir sobre ela.

H6 - Interpretar a localização e a movimentação de pessoas/objetos no espaço tridimensional e sua representação no espaço bidimensional.

H7 - Identificar características de figuras planas ou espaciais.

H8 - Resolver situação-problema que envolva conhecimentos geométricos de espaço e forma.

H9 - Utilizar conhecimentos geométricos de espaço e forma na seleção de argumentos propostos como solução de problemas do cotidiano.

Competência de área 3 - Construir noções de grandezas e medidas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano.

H10 - Identificar relações entre grandezas e unidades de medida.

H11 - Utilizar a noção de escalas na leitura de representação de situação do cotidiano.

H12 - Resolver situação-problema que envolva medidas de grandezas.

H13 - Avaliar o resultado de uma medição na construção de um argumento consistente.

H14 - Avaliar proposta de intervenção na realidade utilizando conhecimentos geométricos relacionados a grandezas e medidas.

Competência de área 4 - Construir noções de variação de grandezas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano.

H15 - Identificar a relação de dependência entre grandezas.

H16 - Resolver situação-problema envolvendo a variação de grandezas, direta ou inversamente proporcionais.

H17 - Analisar informações envolvendo a variação de grandezas como recurso para a construção de argumentação.

H18 - Avaliar propostas de intervenção na realidade envolvendo variação de grandezas.

Competência de área 5 - Modelar e resolver problemas que envolvem variáveis socioeconômicas ou técnico-científicas, usando representações algébricas.

H19 - Identificar representações algébricas que expressem a relação entre grandezas.

H20 - Interpretar gráfico cartesiano que represente relações entre grandezas.

H21 - Resolver situação-problema cuja modelagem envolva conhecimentos algébricos.

H22 - Utilizar conhecimentos algébricos/geométricos como recurso para a construção de argumentação.

H23 - Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos algébricos.

Competência de área 6 - Interpretar informações de natureza científica e social obtidas da leitura de gráficos e tabelas, realizando previsão de tendência, extrapolação, interpolação e interpretação.

H24 - Utilizar informações expressas em gráficos ou tabelas para fazer inferências.

H25 - Resolver problema com dados apresentados em tabelas ou gráficos.

H26 - Analisar informações expressas em gráficos ou tabelas como recurso para a construção de argumentos.

Competência de área 7 - Compreender o caráter aleatório e não-determinístico dos fenômenos naturais e sociais e utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculos de probabilidade para interpretar informações de variáveis apresentadas em uma distribuição estatística.

H27 - Calcular medidas de tendência central ou de dispersão de um conjunto de dados expressos em uma tabela de frequências de dados agrupados (não em classes) ou em gráficos.

H28 - Resolver situação-problema que envolva conhecimentos de estatística e probabilidade.

H29 - Utilizar conhecimentos de estatística e probabilidade como recurso para a construção de argumentação.

H30 - Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos de estatística e probabilidade.

Matriz de Referência de Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Competência de área 1 – Compreender as ciências naturais e as tecnologias a elas associadas como construções humanas, percebendo seus papéis nos processos de produção e no desenvolvimento econômico e social da humanidade.

H1 – Reconhecer características ou propriedades de fenômenos ondulatórios ou oscilatórios, relacionando-os a seus usos em diferentes contextos.

H2 – Associar a solução de problemas de comunicação, transporte, saúde ou outro, com o correspondente desenvolvimento científico e tecnológico.

H3 – Confrontar interpretações científicas com interpretações baseadas no senso comum, ao longo do tempo ou em diferentes culturas.

H4 – Avaliar propostas de intervenção no ambiente, considerando a qualidade da vida humana ou medidas de conservação, recuperação ou utilização sustentável da biodiversidade.

Competência de área 2 – Identificar a presença e aplicar as tecnologias associadas às ciências naturais em diferentes contextos.

H5 – Dimensionar circuitos ou dispositivos elétricos de uso cotidiano.

H6 – Relacionar informações para compreender manuais de instalação ou utilização de aparelhos, ou sistemas tecnológicos de uso comum.

H7 – Selecionar testes de controle, parâmetros ou critérios para a comparação de materiais e produtos, tendo em vista a defesa do consumidor, a saúde do trabalhador ou a qualidade de vida.

Competência de área 3 – Associar intervenções que resultam em degradação ou conservação ambiental a processos produtivos e sociais e a instrumentos ou ações científico-tecnológicos.

H8 – Identificar etapas em processos de obtenção, transformação, utilização ou reciclagem de recursos naturais, energéticos ou matérias-primas, considerando processos biológicos, químicos ou físicos neles envolvidos.

H9 – Compreender a importância dos ciclos biogeoquímicos ou do fluxo energia para a vida, ou da ação de agentes ou fenômenos que podem causar alterações nesses processos.

H10 – Analisar perturbações ambientais, identificando fontes, transporte e(ou) destino dos poluentes ou prevendo efeitos em sistemas naturais, produtivos ou sociais.

H11 – Reconhecer benefícios, limitações e aspectos éticos da biotecnologia, considerando estruturas e processos biológicos envolvidos em produtos biotecnológicos.

H12 – Avaliar impactos em ambientes naturais decorrentes de atividades sociais ou econômicas, considerando interesses contraditórios.

Competência de área 4 – Compreender interações entre organismos e ambiente, em particular aquelas relacionadas à saúde humana, relacionando conhecimentos científicos, aspectos culturais e características individuais.

H13 – Reconhecer mecanismos de transmissão da vida, prevendo ou explicando a manifestação de características dos seres vivos.

H14 – Identificar padrões em fenômenos e processos vitais dos organismos, como manutenção do equilíbrio interno, defesa, relações com o ambiente, sexualidade, entre outros.

H15 – Interpretar modelos e experimentos para explicar fenômenos ou processos biológicos em qualquer nível de organização dos sistemas biológicos.

H16 – Compreender o papel da evolução na produção de padrões, processos biológicos ou na organização taxonômica dos seres vivos.

Competência de área 5 – Entender métodos e procedimentos próprios das ciências naturais e aplicá-los em diferentes contextos.

H17 – Relacionar informações apresentadas em diferentes formas de linguagem e representação usadas nas ciências físicas, químicas ou biológicas, como texto discursivo, gráficos, tabelas, relações matemáticas ou linguagem simbólica.

H18 – Relacionar propriedades físicas, químicas ou biológicas de produtos, sistemas ou procedimentos tecnológicos às finalidades a que se destinam.

H19 – Avaliar métodos, processos ou procedimentos das ciências naturais que contribuam para diagnosticar ou solucionar problemas de ordem social, econômica ou ambiental.

Competência de área 6 – Apropriar-se de conhecimentos da física para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científico-tecnológicas.

H20 – Caracterizar causas ou efeitos dos movimentos de partículas, substâncias, objetos ou corpos celestes.

H21 – Utilizar leis físicas e (ou) químicas para interpretar processos naturais ou tecnológicos inseridos no contexto da termodinâmica e(ou) do eletromagnetismo.

H22 – Compreender fenômenos decorrentes da interação entre a radiação e a matéria em suas manifestações em processos naturais ou tecnológicos, ou em suas implicações biológicas, sociais, econômicas ou ambientais.

H23 – Avaliar possibilidades de geração, uso ou transformação de energia em ambientes específicos, considerando implicações éticas, ambientais, sociais e/ou econômicas.

Competência de área 7 – Apropriar-se de conhecimentos da química para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científico-tecnológicas.

H24 – Utilizar códigos e nomenclatura da química para caracterizar materiais, substâncias ou transformações químicas.

H25 – Caracterizar materiais ou substâncias, identificando etapas, rendimentos ou implicações biológicas, sociais, econômicas ou ambientais de sua obtenção ou produção.

H26 – Avaliar implicações sociais, ambientais e/ou econômicas na produção ou no consumo de recursos energéticos ou minerais, identificando transformações químicas ou de energia envolvidas nesses processos.

H27 – Avaliar propostas de intervenção no meio ambiente aplicando conhecimentos químicos, observando riscos ou benefícios.

Competência de área 8 – Apropriar-se de conhecimentos da biologia para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científico-tecnológicas.

H28 – Associar características adaptativas dos organismos com seu modo de vida ou com seus limites de distribuição em diferentes ambientes, em especial em ambientes brasileiros.

H29 – Interpretar experimentos ou técnicas que utilizam seres vivos, analisando implicações para o ambiente, a saúde, a produção de alimentos, matérias primas ou produtos industriais.

H30 – Avaliar propostas de alcance individual ou coletivo, identificando aquelas que visam à preservação e a implementação da saúde individual, coletiva ou do ambiente.

Matriz de Referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias

Competência de área 1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades

H1 - Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.

H2 - Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.

H3 - Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.

H4 - Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura.

H5 - Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.

Competência de área 2 - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

H6 - Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.

H7 - Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações

H8 - Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.

H9 - Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.

H10 - Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.

Competência de área 3 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.

H11 - Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.

H12 - Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.

H13 - Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.

H14 - Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas.

H15 - Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.

Competência de área 4 - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

H16 - Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.

H17 - Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção.

H18 - Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações sócio-espaciais.

H19 - Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.

H20 - Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.

Competência de área 5 - Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.

H21 - Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social.

H22 - Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.

H23 - Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.

H24 - Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.

H25 – Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.

Competência de área 6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

H26 - Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.

H27 - Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e(ou) geográficos.

H28 - Relacionar o uso das tecnologias com os impactos sócio-ambientais em diferentes contextos histórico-geográficos.

H29 - Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas.

H30 - Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas.

ANEXO

Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência

1. Linguagem, Códigos e suas Tecnologias

- **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.
- **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.
- **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.
- **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.

- **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).

- **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 espaçotemporal em que se produz o texto.

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

- **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.

2. Matemática e suas Tecnologias

- **Conhecimentos numéricos:** operações em conjuntos numéricos (naturais, inteiros, racionais e reais), desigualdades, divisibilidade, fatoração, razões e proporções, porcentagem e juros, relações de dependência entre grandezas, sequências e progressões, princípios de contagem.
- **Conhecimentos geométricos:** características das figuras geométricas planas e espaciais; grandezas, unidades de medida e escalas; comprimentos, áreas e volumes; ângulos; posições de retas; simetrias de figuras planas ou espaciais; congruência e semelhança de triângulos; teorema de Tales; relações métricas nos triângulos; circunferências; trigonometria do ângulo agudo.
- **Conhecimentos de estatística e probabilidade:** representação e análise de dados; medidas de tendência central (médias, moda e mediana); desvios e variância; noções de probabilidade.
- **Conhecimentos algébricos:** gráficos e funções; funções algébricas do 1.º e do 2.º grau, polinomiais, racionais, exponenciais e logarítmicas; equações e inequações; relações no ciclo trigonométrico e funções trigonométricas.
- **Conhecimentos algébricos/geométricos:** plano cartesiano; retas; circunferências; paralelismo e perpendicularidade, sistemas de equações.

3. Ciências da Natureza e suas Tecnologias

3.1 Física

- **Conhecimentos básicos e fundamentais** - Noções de ordem de grandeza. Notação Científica. Sistema Internacional de Unidades. Metodologia de investigação: a procura de regularidades e de sinais na interpretação física do mundo. Observações e mensurações: representação de grandezas físicas como grandezas mensuráveis. Ferramentas básicas: gráficos e vetores. Conceituação de grandezas vetoriais e escalares. Operações básicas com vetores.

- **O movimento, o equilíbrio e a descoberta de leis físicas** – Grandezas fundamentais da mecânica: tempo, espaço, velocidade e aceleração. Relação histórica entre força e movimento. Descrições do movimento e sua interpretação: quantificação do movimento e sua descrição matemática e gráfica. Casos especiais de movimentos e suas regularidades observáveis. Conceito de inércia. Noção de sistemas de referência inerciais e não inerciais. Noção dinâmica de massa e quantidade de movimento (momento linear). Força e variação da quantidade de movimento. Leis de Newton. Centro de massa e a idéia de ponto material. Conceito de forças externas e internas. Lei da conservação da quantidade de movimento (momento linear) e teorema do impulso. Momento de uma força (torque). Condições de equilíbrio estático de ponto material e de corpos rígidos. Força de atrito, força peso, força normal de contato e tração. Diagramas de forças. Identificação das forças que atuam nos movimentos circulares. Noção de força centrípeta e sua quantificação. A hidrostática: aspectos históricos e variáveis relevantes. Empuxo. Princípios de Pascal, Arquimedes e Stevin: condições de flutuação, relação entre diferença de nível e pressão hidrostática.

- **Energia, trabalho e potência** - Conceituação de trabalho, energia e potência. Conceito de energia potencial e de energia cinética. Conservação de energia mecânica e dissipação de energia. Trabalho da força gravitacional e energia potencial gravitacional. Forças conservativas e dissipativas.

- **A Mecânica e o funcionamento do Universo** - Força peso. Aceleração gravitacional. Lei da Gravitação Universal. Leis de Kepler. Movimentos de corpos celestes. Influência na Terra: marés e variações climáticas. Concepções históricas sobre a origem do universo e sua evolução.

- **Fenômenos Elétricos e Magnéticos** - Carga elétrica e corrente elétrica. Lei de Coulomb. Campo elétrico e potencial elétrico. Linhas de campo. Superfícies equipotenciais. Poder das pontas. Blindagem. Capacitores. Efeito Joule. Lei de Ohm. Resistência elétrica e resistividade. Relações entre grandezas elétricas: tensão, corrente, potência e energia. Circuitos elétricos simples. Correntes contínua e alternada. Medidores elétricos.

Representação gráfica de circuitos. Símbolos convencionais. Potência e consumo de energia em dispositivos elétricos. Campo magnético. Ímãs permanentes. Linhas de campo magnético. Campo magnético terrestre.

- **Oscilações, ondas, óptica e radiação** - Feixes e frentes de ondas. Reflexão e refração. Óptica geométrica: lentes e espelhos. Formação de imagens. Instrumentos ópticos simples. Fenômenos ondulatórios. Pulsos e ondas. Período, frequência, ciclo. Propagação: relação entre velocidade, frequência e comprimento de onda. Ondas em diferentes meios de propagação.

- **O calor e os fenômenos térmicos** - Conceitos de calor e de temperatura. Escalas termométricas. Transferência de calor e equilíbrio térmico. Capacidade calorífica e calor específico. Condução do calor. Dilatação térmica. Mudanças de estado físico e calor latente de transformação. Comportamento de Gases ideais. Máquinas térmicas. Ciclo de Carnot. Leis da Termodinâmica. Aplicações e fenômenos térmicos de uso cotidiano. Compreensão de fenômenos climáticos relacionados ao ciclo da água.

3.2 Química

- **Transformações Químicas** - Evidências de transformações químicas. Interpretando transformações químicas. Sistemas Gasosos: Lei dos gases. Equação geral dos gases ideais, Princípio de Avogadro, conceito de molécula; massa molar, volume molar dos gases. Teoria cinética dos gases. Misturas gasosas. Modelo corpuscular da matéria. Modelo atômico de Dalton. Natureza elétrica da matéria: Modelo Atômico de Thomson, Rutherford, Rutherford-Bohr. Átomos e sua estrutura. Número atômico, número de massa, isótopos, massa atômica. Elementos químicos e Tabela Periódica. Reações químicas.

- **Representação das transformações químicas** - Fórmulas químicas. Balanceamento de equações químicas. Aspectos quantitativos das transformações químicas. Leis ponderais das reações químicas. Determinação de fórmulas químicas. Grandezas Químicas: massa, volume, mol, massa molar, constante de Avogadro. Cálculos estequiométricos.

- **Materiais, suas propriedades e usos** - Propriedades de materiais. Estados físicos de materiais. Mudanças de estado. Misturas: tipos e métodos de separação. Substâncias químicas: classificação e características gerais. Metais e Ligas metálicas. Ferro, cobre e alumínio. Ligações metálicas. Substâncias iônicas: características e propriedades. Substâncias iônicas do grupo: cloreto, carbonato, nitrato e sulfato. Ligação iônica. Substâncias moleculares: características e propriedades. Substâncias moleculares: H₂, O₂, N₂, Cl₂, NH₃, H₂O, HCl, CH₄. Ligação Covalente. Polaridade de moléculas. Forças intermoleculares. Relação entre estruturas, propriedade e aplicação das substâncias.

- **Água** - Ocorrência e importância na vida animal e vegetal. Ligação, estrutura e propriedades. Sistemas em Solução Aquosa: Soluções verdadeiras, soluções coloidais e suspensões. Solubilidade. Concentração das soluções. Aspectos qualitativos das propriedades coligativas das soluções. Ácidos, Bases, Sais e Óxidos: definição, classificação, propriedades, formulação e nomenclatura. Conceitos de ácido e base. Principais propriedades dos ácidos e bases: indicadores, condutibilidade elétrica, reação com metais, reação de neutralização.
- **Transformações Químicas e Energia** - Transformações químicas e energia calorífica. Calor de reação. Entalpia. Equações termoquímicas. Lei de Hess. Transformações químicas e energia elétrica. Reação de oxirredução. Potenciais padrão de redução. Pilha. Eletrólise. Leis de Faraday. Transformações nucleares. Conceitos fundamentais da radioatividade. Reações de fissão e fusão nuclear. Desintegração radioativa e radioisótopos.
- **Dinâmica das Transformações Químicas** - Transformações Químicas e velocidade. Velocidade de reação. Energia de ativação. Fatores que alteram a velocidade de reação: concentração, pressão, temperatura e catalisador.
- **Transformação Química e Equilíbrio** - Caracterização do sistema em equilíbrio. Constante de equilíbrio. Produto iônico da água, equilíbrio ácido-base e pH. Solubilidade dos sais e hidrólise. Fatores que alteram o sistema em equilíbrio. Aplicação da velocidade e do equilíbrio químico no cotidiano.
- **Compostos de Carbono** - Características gerais dos compostos orgânicos. Principais funções orgânicas. Estrutura e propriedades de Hidrocarbonetos. Estrutura e propriedades de compostos orgânicos oxigenados. Fermentação. Estrutura e propriedades de compostos orgânicos nitrogenados. Macromoléculas naturais e sintéticas. Noções básicas sobre polímeros. Amido, glicogênio e celulose. Borracha natural e sintética. Polietileno, poliestireno, PVC, Teflon, náilon. Óleos e gorduras, sabões e detergentes sintéticos. Proteínas e enzimas.
- **Relações da Química com as Tecnologias, a Sociedade e o Meio Ambiente** - Química no cotidiano. Química na agricultura e na saúde. Química nos alimentos. Química e ambiente. Aspectos científico-tecnológicos, socioeconômicos e ambientais associados à obtenção ou produção de substâncias químicas. Indústria Química: obtenção e utilização do cloro, hidróxido de sódio, ácido sulfúrico, amônia e ácido nítrico. Mineração e Metalurgia. Poluição e tratamento de água. Poluição atmosférica. Contaminação e proteção do ambiente.
- **Energias Químicas no Cotidiano** - Petróleo, gás natural e carvão. Madeira e hulha. Biomassa. Biocombustíveis. Impactos ambientais de combustíveis fósseis. Energia nuclear. Lixo atômico. Vantagens e desvantagens do uso de energia nuclear.

3.3 Biologia

- **Moléculas, células e tecidos** - Estrutura e fisiologia celular: membrana, citoplasma e núcleo. Divisão celular. Aspectos bioquímicos das estruturas celulares. Aspectos gerais do metabolismo celular. Metabolismo energético: fotossíntese e respiração. Codificação da informação genética. Síntese protéica. Diferenciação celular. Principais tecidos animais e vegetais. Origem e evolução das células. Noções sobre células-tronco, clonagem e tecnologia do DNA recombinante. Aplicações de biotecnologia na produção de alimentos, fármacos e componentes biológicos. Aplicações de tecnologias relacionadas ao DNA a investigações científicas, determinação da paternidade, investigação criminal e identificação de indivíduos. Aspectos éticos relacionados ao desenvolvimento biotecnológico. Biotecnologia e sustentabilidade.

- **Hereditariedade e diversidade da vida** - Princípios básicos que regem a transmissão de características hereditárias. Conceções pré-mendelianas sobre a hereditariedade. Aspectos genéticos do funcionamento do corpo humano. Antígenos e anticorpos. Grupos sanguíneos, transplantes e doenças auto-imunes. Neoplasias e a influência de fatores ambientais. Mutações gênicas e cromossômicas. Aconselhamento genético. Fundamentos genéticos da evolução. Aspectos genéticos da formação e manutenção da diversidade biológica.

- **Identidade dos seres vivos** - Níveis de organização dos seres vivos. Vírus, procariontes e eucariontes. Autótrofos e heterótrofos. Seres unicelulares e pluricelulares. Sistemática e as grandes linhas da evolução dos seres vivos. Tipos de ciclo de vida. Evolução e padrões anatômicos e fisiológicos observados nos seres vivos. Funções vitais dos seres vivos e sua relação com a adaptação desses organismos a diferentes ambientes. Embriologia, anatomia e fisiologia humana. Evolução humana. Biotecnologia e sistemática.

- **Ecologia e ciências ambientais** - Ecossistemas. Fatores bióticos e abióticos. Habitat e nicho ecológico. A comunidade biológica: teia alimentar, sucessão e comunidade clímax. Dinâmica de populações. Interações entre os seres vivos. Ciclos biogeoquímicos. Fluxo de energia no ecossistema. Biogeografia. Biomas brasileiros. Exploração e uso de recursos naturais. Problemas ambientais: mudanças climáticas, efeito estufa; desmatamento; erosão; poluição da água, do solo e do ar. Conservação e recuperação de ecossistemas. Conservação da biodiversidade. Tecnologias ambientais. Noções de saneamento básico. Noções de legislação ambiental: água, florestas, unidades de conservação; biodiversidade.

- **Origem e evolução da vida** - A biologia como ciência: história, métodos, técnicas e experimentação. Hipóteses sobre a origem do Universo, da Terra e dos seres vivos. Teorias de evolução. Explicações pré-darwinistas para a modificação das espécies. A teoria evolutiva de Charles Darwin. Teoria sintética da evolução. Seleção artificial e seu impacto sobre ambientes naturais e sobre populações humanas.

- **Qualidade de vida das populações humanas** - Aspectos biológicos da pobreza e do desenvolvimento humano. Indicadores sociais, ambientais e econômicos. Índice de desenvolvimento humano. Principais doenças que afetam a população brasileira:

caracterização, prevenção e profilaxia. Noções de primeiros socorros. Doenças sexualmente transmissíveis. Aspectos sociais da biologia: uso indevido de drogas; gravidez na adolescência; obesidade. Violência e segurança pública. Exercícios físicos e vida saudável. Aspectos biológicos do desenvolvimento sustentável. Legislação e cidadania.

4. Ciências Humanas e suas Tecnologias

• Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade

- Cultura Material e imaterial; patrimônio e diversidade cultural no Brasil.
- A Conquista da América. Conflitos entre europeus e indígenas na América colonial. A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América.
- História cultural dos povos africanos. A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira.
- História dos povos indígenas e a formação sócio-cultural brasileira.
- Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.

• Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado

- Cidadania e democracia na Antiguidade; Estado e direitos do cidadão a partir da Idade Moderna; democracia direta, indireta e representativa.
- Revoluções sociais e políticas na Europa Moderna.
- Formação territorial brasileira; as regiões brasileiras; políticas de reordenamento territorial.
- As lutas pela conquista da independência política das colônias da América.
- Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação.
- O desenvolvimento do pensamento liberal na sociedade capitalista e seus críticos nos séculos XIX e XX.
- Políticas de colonização, migração, imigração e emigração no Brasil nos séculos XIX e XX.
- A atuação dos grupos sociais e os grandes processos revolucionários do século XX: Revolução Bolchevique, Revolução Chinesa, Revolução Cubana.
- Geopolítica e conflitos entre os séculos XIX e XX: Imperialismo, a ocupação da Ásia e da África, as Guerras Mundiais e a Guerra Fria.

- Os sistemas totalitários na Europa do século XX: nazi-fascista, franquismo, salazarismo e stalinismo. Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América.
- Conflitos político-culturais pós-Guerra Fria, reorganização política internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI.
- A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais. Direitos sociais nas constituições brasileiras. Políticas afirmativas.
- Vida urbana: redes e hierarquia nas cidades, pobreza e segregação espacial.

• **Características e transformações das estruturas produtivas**

- Diferentes formas de organização da produção: escravismo antigo, feudalismo, capitalismo, socialismo e suas diferentes experiências.
- Economia agro-exportadora brasileira: complexo açucareiro; a mineração no período colonial; a economia cafeeira; a borracha na Amazônia.
- Revolução Industrial: criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção. Formação do espaço urbano-industrial. Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos.
- A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas.
- A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais.
- Produção e transformação dos espaços agrários. Modernização da agricultura e estruturas agrárias tradicionais. O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo. A relação campo-cidade.

• **Os domínios naturais e a relação do ser humano com o ambiente**

- Relação homem-natureza, a apropriação dos recursos naturais pelas sociedades ao longo do tempo. Impacto ambiental das atividades econômicas no Brasil. Recursos minerais e energéticos: exploração e impactos. Recursos hídricos; bacias hidrográficas e seus aproveitamentos.
- As questões ambientais contemporâneas: mudança climática, ilhas de calor, efeito estufa, chuva ácida, a destruição da camada de ozônio. A nova ordem ambiental

internacional; políticas territoriais ambientais; uso e conservação dos recursos naturais, unidades de conservação, corredores ecológicos, zoneamento ecológico e econômico.

- Origem e evolução do conceito de sustentabilidade.
- Estrutura interna da terra. Estruturas do solo e do relevo; agentes internos e externos modeladores do relevo.
- Situação geral da atmosfera e classificação climática. As características climáticas do território brasileiro.
- Os grandes domínios da vegetação no Brasil e no mundo.

• **Representação espacial**

- Projeções cartográficas; leitura de mapas temáticos, físicos e políticos; tecnologias modernas aplicadas à cartografia.