

# **Implicações do novo ENEM na perspectiva dos Professores de matemática do ensino médio**

## ***Implications of the new ENEM from the perspective of the high school math teachers***

Walderez Soares Melão\*

Maria Tereza Carneiro Soares\*\*

\*Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bolsista IEPAM-CAPES/INEP/SECAD. E-mail: walmelao@hotmail.com

\*\*Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: mariteufpr@gmail.com

### **Resumo**

Esta pesquisa pretende compreender as implicações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no trabalho do professor de matemática do ensino médio e identificar em que medida essas implicações conduzem o trabalho em sala de aula para acontecer em consonância com a matriz de referência do ENEM e em detrimento da matriz curricular do ensino médio. Para isso é necessário levantar questionamentos a respeito da motivação para a realização desses exames, de investigar o rol de influências na elaboração das matrizes que orientam a elaboração das provas e de discutir a quem servem os resultados nos diversos âmbitos da sociedade. As análises vão acontecer nas fronteiras entre currículos, avaliação em larga escala e formação de professores. No texto final desta pesquisa, pretendemos esboçar uma noção de responsabilidade curricular com relação à matemática escolar.

### **Palavras-chave**

Educação matemática. ENEM. Práticas pedagógicas.

### **Abstract**

This research intends to understand the implications of the Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) in the mathematics teachers' work in high school and identify the extent to which these implications lead the work in classrooms to happen in line with the reference programs of ENEM at the expense of the curricular programs of the high school. For this, it is necessary to raise questions about the motivation for conducting such exams, to investigate the list of influences in the preparation of the programs that guide the formulation of the tests and to discuss to whom the results serve in different areas of society. The analyses will occur at the boundaries between curricula, large-scale evaluation and teacher training. In the final version of this research, we intended to outline a notion of curricular responsibility in relation to school mathematics.

### **Key words**

Mathematics education. ENEM. Pedagogical practices.

## Introdução

Uma parte das inquietações que alavancam esta pesquisa é relativa à veiculação na mídia dos resultados das avaliações em larga escala e suas repercussões no cotidiano das comunidades escolares; mais especificamente sobre as interferências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no cotidiano do professor de matemática, em face da grande repercussão deles na mídia. Outra parte diz respeito ao currículo de matemática da educação básica, especialmente do ensino médio. Ao nos determos na reflexão acerca desses temas, passamos a presumir que estão bastante imbricados um no outro e que, qualquer movimento feito nas compreensões sobre um deles, confere, necessariamente, um novo feitiço nas concepções a respeito do outro. A pesquisa tem também como objetivo identificar em que medida essas interferências conduzem o trabalho em sala de aula para acontecer em consonância com a matriz de referência do ENEM e em detrimento da matriz curricular do ensino médio. Para isso consideramos necessário, entre outros procedimentos, levantar questionamentos a respeito das motivações para a realização desses exames e do rol de influências na elaboração das matrizes de referência que orientam a elaboração das provas, além de discutir o uso que é feito dos resultados nos diversos âmbitos da sociedade.

Não consideramos possível engessar esta pesquisa, que envolve pensamento a respeito de currículo e de avaliação, sem ter em conta o professor que

ensina matemática. Acreditamos que a formação de professores, desde a inicial até a que acontece em serviço, é fulcral na constituição de uma noção de responsabilidade curricular<sup>1</sup>.

Durante os anos lecionados na licenciatura em matemática em uma faculdade particular em Curitiba, com bastante frequência ouvimos relatos de alunos que já lecionavam dando conta de que, ao mesmo tempo em que apreciavam o conforto e a garantia de ter um programa, previamente estabelecido, a ser ministrado nas suas classes, sentiam um incômodo com relação a ensinar coisas em que não viam sentido quando eram estudantes da escola básica. Nessas ocasiões, fizemos lembrar que algumas dessas coisas, como a proficiência em cálculos complicados com lápis e papel, são hoje irrelevantes, tendo em conta todos os avanços tecnológicos das últimas décadas, trazendo calculadoras cada vez mais baratas e de fácil manuseio, a ponto de tornar desconfortável insistir com alguém para que alcance essa proficiência.

Outra situação frequentemente relatada por eles era a de que, em boa parte das escolas, diretores, supervisores e coordenadores orientam os professores a respeito da necessidade de “encorajar seus alunos a se prepararem para o ENEM” e de destinar uma parcela das aulas para “trabalhar com as questões do ENEM”. Ouviu-se um aluno da licenciatura, que

---

<sup>1</sup> No texto final desta pesquisa em andamento pretendemos que fique uma noção de responsabilidade curricular com relação à matemática escolar.

lecionava em escola pública na região metropolitana de Curitiba, afirmar que ele e alguns de seus colegas gastavam boa parte das aulas discutindo questões semelhantes às dos exames e “trabalhavam pouco com o conteúdo do programa”.

Pensamos que decidir sobre ensinar isto ou aquilo às suas classes é da alçada dos professores, mas suspeitamos que boa parte deles não se sintam em condições de fazer uma discussão a esse respeito com a equipe pedagógica de sua escola. Suspeitamos que essa situação se instala porque durante o período de formação inicial não acontecem propostas de reflexão efetiva sobre currículo, nem é apontada a possibilidade de, durante o exercício da docência, precisar justificar – para os colegas, para a equipe pedagógica, para os pais ou para os próprios alunos – a relevância do trabalho com um conteúdo em vez de outro. A ausência de reflexão a respeito das avaliações em larga escala e de todo o movimento gerado no entorno delas pode ser igualmente presumida.

As situações acima relatadas, em princípio banais, são algumas pontas aparentes de uma conjuntura dissolvida nas nossas escolas. Ao lado delas há outras que conduzem nosso olhar e nosso pensamento para fora da escola, para o resto do mundo em que a roda da história atua fazendo modificações profundas.

### **Primeiros delineamentos**

Temos hoje, em todos os níveis de escolaridade, a presença marcante de subjetividades inéditas e diversas que

aportam na sala de aula, com anseios e necessidades de que não temos conseguido dar conta seguindo os programas vigentes de formação de professores. Apenas a título de ilustrar lembramos que a maioria das pessoas adultas de hoje fez (e faz) parte da paisagem em que se desenvolveu (e se desenvolve) toda a tecnologia digital que compõe os diversos cenários da vida cotidiana e, umas mais prontamente que outras, foram se adaptando a ela. Não é sem motivo que somos chamados de “imigrantes”. As crianças e jovens que hoje frequentam a escola nasceram já mergulhados neste mundo digital que exploram e apreendem de forma quase natural. Eles são os “nativos” deste tempo. Claro está que esses seres familiarizados com a tecnologia representam um desafio para o cotidiano das escolas e especialmente para os professores que pertencem, no mais das vezes, à maioria de “imigrantes”. Recentemente tivemos a oportunidade de acompanhar parte de uma pesquisa em andamento a respeito do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas escolas da rede estadual do Paraná. Pudemos observar que, entre os 25 professores da escola em que estivemos, havia apenas uma professora que usava o computador e a internet em suas aulas. Especificamente, os professores de matemática da escola afirmaram que não fazem uso dessas tecnologias por desconhecimento. O uso das TIC não é o tema desta pesquisa. O exemplo apresentado, entretanto, é ilustrativo da importância de se renovar as reflexões a respeito de o que é necessário aprender para exercer a docência.

É importante pontuar que os nossos alunos são habitantes de um mundo cultural e socialmente complexo e diverso, um mundo em que prosperam diferenças e conflitos. Levar para dentro das salas de aula o questionamento das diferenças de todas as ordens direciona as intenções no sentido de lidar produtivamente com a diversidade que se apresenta. A outra possibilidade é estender um véu disfarçando as diferenças, é estabelecer um modelo único pretendendo que funcione para todos. A sala de aula, por exemplo, pode ser encarada como um bloco único, algo como a generalização de diversas classes. O resultado dessa generalização é um modelo que não representa, a rigor, nem uma delas sequer. Aqui interessa pontuar que a escola lida com gente e que, portanto, seu objeto de trabalho é múltiplo. Assim, pode-se considerar que o modelo acima referido é um estereótipo na seguinte acepção:

No estereótipo a complexidade do outro é reduzida a um conjunto mínimo de signos: apenas o mínimo necessário para lidar com a presença do outro sem ter que se envolver com o custoso e doloroso processo de lidar com as nuances, sutilezas e profundidades da alteridade. (SILVA, 2003 p. 51).

Essa redução se faz notar em todos os âmbitos da educação como forma de camuflar as dificuldades nas relações interpessoais ou de homogeneizar os processos de ensino. Propostas de padronização curricular e a instituição de avaliações em larga escala em âmbito

nacional podem intencionar a melhoria dos sistemas de ensino e a equalização da qualidade da educação, mas podem também constituir-se em fatores que contribuem para reforçar certos estereótipos, além de produzir um encurtamento das possibilidades de a escola ser um meio privilegiado – muitas vezes, o único – de acesso ao conhecimento historicamente elaborado pela humanidade.

É certo também que não podemos fechar os olhos para o sentimento dos jovens de que o futuro chega muito rápido, de que há poucas permanências em que se apegar para delinear um modo de estar no mundo. Se houve tempo em que as renovações culturais e tecnológicas envolviam o tempo e o esforço de várias gerações, atualmente mal somos confrontados com umas e elas são substituídas por outras. A descrição de Forquin é esclarecedora e permanece expressiva quase 20 anos depois:

Que o mundo muda sem cessar: eis aí certamente uma velha banalidade. Mas para aqueles que analisam o mundo atual, alguma coisa de radicalmente nova surgiu, alguma coisa mudou na própria mudança: é a rapidez e a aceleração perpétua de seu ritmo, e é também o fato de que ela tenha se tornado um valor enquanto tal, e talvez o valor supremo, o próprio princípio da avaliação de todas as coisas. (FORQUIN, 1993, p. 18).

Essas reflexões com aporte cultural constituem um substrato para que se possa inserir a discussão da educação pública brasileira de modo não exclusivamente

econômico, de modo a que se possam ver amplamente outras questões importantes que se apresentam.

Uma dessas questões se materializa nas avaliações em larga escala<sup>2</sup> que poderiam ser vistas como ações de governo para atender à recomendação da Lei n. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – (LDB/96) que em seu artigo 9º, inciso VI, define que a União deverá incumbir-se de

[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino. (BRASIL, 1996).

Entretanto essas avaliações vêm mostrando um viés ferino, que interfere no trabalho do professor e na constituição de identidades das crianças e dos jovens brasileiros que frequentam as escolas públicas, tanto pelo uso que é feito de seus resultados como por forçar mudanças nos currículos da escola básica.

Este estudo acontece nas fronteiras entre avaliação em larga escala, currículos e formação de professores de matemática e consideramos que, enquanto locais

de pesquisa, tais fronteiras são lugares difíceis de descrever. Abraçamos aqui a advertência de Bourdieu (1997, p. 11) para, em casos como este, abandonar os pontos de vista que unificam e centralizam e construir referenciais que abarquem uma boa gama de perspectivas permitindo aprofundar o conhecimento dessas interfaces e dos inúmeros desafios que, certamente, comportam.

Estabelecer as fronteiras a partir do campo dos currículos sinaliza o reconhecimento do alargamento crescente do alcance das discussões em torno dele, tanto no âmbito da organização do conhecimento valorizado nos diferentes ambientes educacionais como na esfera que trata dele como possibilidade de deitar sementes para o futuro da educação. A reflexão sobre esses dois aspectos do campo curricular é pedra fundamental para a constituição do que denominamos responsabilidade curricular em educação matemática.

Consideramos que só se pode cogitar ter acesso ao material para análise que permita conhecer o tipo de repercussão que esses exames provocam no trabalho do professor de matemática do ensino médio com ouvidos bem abertos no entorno em que isso acontece. Desse modo, estamos nos valendo de depoimentos colhidos de professores que atuam no ensino médio da rede estadual de ensino de Curitiba e região metropolitana. Essa coleta de dados está sendo feita com o uso de um questionário composto de diversas questões de múltipla escolha e uma questão aberta. Um estudo inicial foi feito com dez professores escolhidos

---

<sup>2</sup> Nomeamos *avaliação em larga escala* ao procedimento de avaliação extensivo, levado a efeito em sistemas de ensino por agências especializadas em testes. O objetivo expresso é, em geral, verificar a aprendizagem dos alunos com a intenção de poder generalizar os resultados para todo o sistema. É sempre uma avaliação externa, ou seja, realizada por agentes de fora do sistema educacional avaliado.

ao acaso, e a análise dessas respostas preliminares permitiu dar acabamento ao questionário final.

## **Esboço das fronteiras**

### **Currículo e formação de professores**

A etapa inicial da formação de professores de matemática acontece nos cursos de licenciatura. Especialmente, essa formação inicial pode ser um momento privilegiado para apresentar aos futuros professores uma amostra suficiente do que vão encontrar no cotidiano da sala de aula. Porém, de modo geral, os programas cumprem a exigência formal de promover formação específica e pedagógica sendo que, no mais das vezes, não há integração entre elas. A formação resultante desse arranjo é frágil e desarticulada no que toca a dar conta da sala de aula da escola básica, que é essencialmente plural, contraditória, incerta. E é certo: as decisões que o professor toma afetam a vida dos seus alunos, para além da sala de aula e da vida escolar. Parece importante, nesse caso, trazer para a formação docente discussões que envolvam intimamente as políticas educacionais com suas motivações e desdobramentos.

Concordamos com Silva (2003a) quando afirma que

[...] as mudanças desejáveis em termos dos propósitos e condições da escolarização passam pelo conhecimento e pelos sujeitos que o praticam, contrariando, portanto, as ideologias tecnocráticas e instrumentais que teimam em direcionar, presentemente,

as políticas curriculares e de formação docente em nosso país.

A autora postula ainda que o currículo põe em questão, entre outros aspectos do conhecimento, “o conhecimento socialmente selecionado para produzir professores”, e essa ideia remete às políticas de formação de professores.

Certamente que o tema central do campo do currículo é o conhecimento escolar juntamente com os modos de organizá-lo e de lidar com ele na sala de aula, mas se ficamos restritos a esse aspecto, deixamos de lado a visão mais geral que pode efetivamente contribuir com a escola, com a educação. Entrementes, algumas teorizações recentes sobre currículo têm se afastado desse tema central, incluindo como currículo praticamente tudo que é possível ver, ouvir, experimentar: um passeio no campo, uma visita ao centro da cidade, um novo filme, as músicas de todos os tempos. Podemos reconhecer que os variados espaços de convívio entregam todos os dias contribuições ao trabalho feito na escola, entretanto é necessário cuidado para não ampliar demasiado o alcance da ideia de currículo, para não perder de vista o essencial, ou seja, a escola, a educação escolar. Aproveitar essas contribuições não significa incluí-las no currículo e, sim, lidar com elas “para que melhor se compreenda e se atue no currículo” (GARCIA; MOREIRA, 2008, p. 24). É importante reconhecer que essas teorizações, embora não contribuam para a melhoria das práticas em sala de aula, cedem importantes parâmetros para o entendimento de quais mecanismos fazem a separação entre teoria e prática e podem

favorecer a percepção de como os saberes advindos da prática passaram a compor um rol de conhecimentos de segunda linha. É crucial aqui apontar que isso serve ao exercício do poder porquanto silencia os processos de produção do conhecimento.

Oferecemos ainda para reflexão a afirmação de Moreira a respeito da formação de professores e os estudos sobre currículo:

Os estudos sobre currículo constituem significativa ausência nos cursos de licenciatura. Somente quem estuda pedagogia ou freqüenta cursos de pós-graduação costuma estar familiarizado com as mais recentes discussões travadas no campo em pauta. Os demais restringem-se a refletir sobre ensino e algumas questões curriculares nas aulas e em textos de didática que, no entanto, tradicionalmente não propiciam uma abordagem mais profunda dessa questão. (MOREIRA, 1999b).

O autor enfatiza ainda que, embora o limite entre os campos da didática e do currículo não seja firmemente marcado, os temas abordados pelos pesquisadores em didática e pelos professores, não são os temas investigados pelos estudiosos de currículo, e, em vista disso, a participação dos professores em processos de elaborar currículos, ocorre sem que sua formação tenha lhes proporcionado a oportunidade de conhecer o que vem sendo pensado e construído pelos curriculistas. Decorre daí a necessidade de possibilitar aos professores outros espaços e estímulos para que aproveitem as “contribuições do pensamento

curricular para o aprimoramento de suas práticas” (MOREIRA, 1999b). Isto – aproveitar as contribuições do pensamento curricular para o aprimoramento da prática pedagógica – constitui-se em alicerce importante do que estamos nomeando de responsabilidade curricular. Igualmente importante é refletir sobre a possibilidade de usar elementos da prática pedagógica para aprimorar o pensamento sobre currículo.

### **Currículo e avaliações em larga escala**

Iniciando a formulação de compreensões sobre currículo, concordamos com Silva (1996, p. 179) quando afirma que currículo é “o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas aos/às estudantes” [no espaço de alcance da escola]” (acrêscimos meus). Essa ideia amplia em grande medida a noção de currículo, que deixa de ser pensado apenas em termos prescritivos, de listas de conteúdos, estratégias metodológicas e formas de avaliação, passando a abranger toda ação efetivada nos tempos e espaços escolares de ensinar e aprender. O currículo de que aqui se trata é percurso, é caminho (a ser) percorrido na educação escolar. Para que se possa ver o currículo como prática social, como arranjo resultante de um processo histórico, é necessário olhar para ele com a intenção de flagrar “os momentos históricos em que esses arranjos foram concebidos e tornaram-se ‘naturais’” (MOREIRA; SILVA, 2001. p. 31). É necessário também reconhecer que ele está profundamente implicado em relações de poder. Esse reconhecimento implica desnaturalizar o currículo.

Tal posicionamento é importante para tentar transgredir a ordem curricular existente, essa que toma como naturais algumas características do currículo como a disciplinaridade e a indiferença com relação à diversidade cultural – que deságua na constituição de identidades. Essas características não são naturais na medida em que revelam o caráter hegemônico da divisão adotada para o conhecimento universal, compondo as disciplinas tradicionalmente conhecidas e os modos de lidar com elas a partir de um ponto de vista único.

Pelo âmbito da avaliação, iniciamos afirmando que avaliar não é atividade neutra independente de que caminhos sejam percorridos para efetivá-la. O objetivo é sempre marcar posições predefinidas e promover mudanças em determinada direção. O que as avaliações significam vai estar sempre impregnado do uso que se faz dos seus resultados. As posições assumidas a partir disso podem tanto concorrer para ajustes no sentido de imprimir simetria nas relações sociais e econômicas na sociedade como podem servir a intuítos de agravar as desigualdades e acirrar a competição.

Abrimos aqui um espaço para marcar contornos da fronteira entre currículo e avaliações em larga escala. Silva escreve a respeito da importância de compreender a constituição de um currículo como processo social, politicamente empreendido, usando a matemática como um exemplo:

Pode ser interessante saber como era o currículo de matemática no final do século passado nas escolas brasileiras dedicadas à educação das

elites, por exemplo. Mas é ainda mais interessante saber por que razões essa matemática e não outra, essa forma de organizá-la no currículo e não outra, essa forma de ensiná-la e não outra, acabaram sendo vistas como válidas e legítimas. (SILVA, 1995, p. 8).

Exatamente essa reflexão de Silva pode ser estendida para falar das avaliações de sistemas de ensino: por que razões essa matemática e não outra, essa forma de organizá-la nas matrizes de referência e não outra, essa forma de apresentá-la nas questões das provas e não outra, é que são vistas como válidas e legítimas? Mais: quanto e de que modo essa forma de organizar, apresentar e oferecer essa matemática influi no trabalho cotidiano do professor de matemática do ensino médio?

Fazendo um cotejo preliminar das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – (OCEM) – (BRASIL, 2006) com o conteúdo expresso na prova de matemática da edição 2011 do ENEM, é fácil notar que o exame ultrapassa apenas de leve o conteúdo previsto para o ensino fundamental deixando de contemplar grande parte do conteúdo apontado nas OCEM.

Não é difícil depreender do exposto que as políticas públicas reservam lugar privilegiado às reformas curriculares, o que é um indicativo de que esse não é um trabalho inocente; é feito de escolhas e expressa relações de poder que, se ligadas à noção de ideologia, nos impulsionam a incluir o currículo como campo contestado. Essa inclusão se materializa na medida em que o currículo se configura como parte da realização das ideologias na sociedade.



Qual é o plano para a juventude brasileira? Esta pergunta é uma menção ao final da palestra proferida por Luiz Carlos de Freitas na abertura do I Seminário sobre o Impacto das Políticas Educacionais nas Redes Escolares (SIPERE) e é inspiradora enquanto possibilidade de projetar o futuro do país nos planos para a juventude.

Planos para a juventude devem fazer amplos aportes tanto na educação básica como na superior. E a educação precisa ser de qualidade, gratuita, para todos. Esse discurso é agradável aos ouvidos e bate um desejo enorme de que não seja só discurso, que se tenha de fato. Temos acompanhado esforços para que a educação básica gratuita esteja ao alcance de todos os brasileiros. Não se pode deixar de notar, também, que está em curso uma ampliação significativa do acesso ao ensino superior, em comparação com a possibilidade de acesso em décadas anteriores. E o acesso ao ensino superior está vinculado aos estudos anteriores.

No Brasil, nas últimas décadas, o acesso ao ensino superior público tem se dado com base em concursos vestibulares que pretendem, em última instância, avaliar o que foi aprendido nas etapas anteriores – prioritariamente no ensino médio – e verificar aptidões para determinadas profissões. Conquistar uma vaga nas instituições públicas de ensino superior é, atualmente, uma tarefa árdua e cada vez mais os alunos oriundos do ensino público têm ficado de fora. É frequente ver noticiado na imprensa que o ensino público carece de qualidade, e isso vem acompanhado dos resultados obtidos pelas escolas públicas

e privadas nos exames e provas das avaliações em larga escala.

As avaliações em larga escala pretendem traçar um panorama da qualidade do ensino nas diversas etapas. No Brasil elas têm acontecido de acordo com um panorama mundial em que proliferam. No plano das avaliações internacionais, o Brasil participa do Programme International Student Assessment (PISA) e tem também um sistema próprio de avaliação. No sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) encontra-se a informação de que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e pela Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC). Esta última é conhecida como Prova Brasil e é aplicada a todas as classes de 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) do ensino fundamental, com no mínimo 30 alunos, de escolas urbanas. A ANEB é conhecida como SAEB e trabalha com amostras de alunos de escolas de todo o Brasil, incluindo particulares – 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio.

Além dessas modalidades, temos também o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), caracterizado como um exame voluntário para concluintes do ensino médio, que foi realizado pela primeira vez em 1998, a fim de cumprir os objetivos definidos pelo Ministério, a saber:

- oferecer uma referência, para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação, com vistas às escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho,

quanto em relação à continuidade de estudos;

- estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção, nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós médios e ao ensino superior (BRASIL, 1998).

Está em curso atualmente a implantação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que cumpre com o último dos objetivos acima apresentados. De acordo com o artigo 1º da portaria normativa n. 2/2010:

Art. 1º Fica instituído o Sistema de Seleção Unificada - SiSU, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação - MEC, por meio do qual são selecionados candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior participantes.

§ 1º A seleção dos candidatos às vagas disponibilizadas por meio do

SiSU será efetuada exclusivamente com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. (BRASIL, 2010).

O novo ENEM, como ficou conhecido esse exame a partir de 2009, prevê também que se deva reformar o currículo do ensino médio a partir dos recortes no conhecimento que são privilegiados nas provas.

Delinear caminhos na busca por uma noção de responsabilidade curricular relativa à matemática escolar, detendo o olhar nas políticas públicas de avaliação em larga escala, pode significar ter de buscar relações dissonantes. Se o desejo é que o desenvolvimento dessa noção possa influir na elaboração de currículos como experiências de pensamento que reflitam uma feição crítica, criativa e libertadora da educação matemática, isso pode exigir que se façam rupturas profundas nos liames entre o que se tem e o que se quer. Queremos dizer, é possível que o que se tem não seja bom substrato para sustentar o que se quer. Não temos a intenção de tomar isso como hipótese; levantar a possibilidade é o que basta.

## Referências

BRASIL. *Lei n. 9394, de 20.12.96*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de educação superior. *Portaria normativa n. 2, de 26 de janeiro de 2010*. 10 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 135 p. v. 2.

- BOURDIEU, P. (Coord). *A miséria do mundo*. Vários tradutores. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.
- FREITAS, L. C. *Políticas educacionais e as avaliações em larga escala no Brasil: o próximo estágio*. In: SEMINÁRIO SOBRE OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS REDES ESCOLARES (SIPERE), 1., 2011, Curitiba. Palestra de abertura. 16-18 junho 2011.
- GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. Começando uma conversa sobre currículo. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2008.
- MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o currículo a partir da leitura de um livro para crianças. *Revista Química Nova na Escola*, n. 9, 1999b. p. 23-27.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; Silva, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SILVA, J. M. M. Vestígios de Investigações sobre currículo e formação de Professores. In: GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. *Currículo e políticas públicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.
- SILVA, T. T. *Alienígenas na sala de aula*. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e pedagogia da política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

**Recebido em março de 2012**

**Aprovado para publicação em abril de 2012**

