

# Exame Nacional do Ensino Médio: política educacional ressignificada por professores de uma escola pública

*Juliana Cristina Perlotti Piunti<sup>1</sup>, Rosa Maria Moraes Anunciato<sup>2</sup>*

## **Resumo:**

Este artigo aborda os resultados de uma pesquisa de natureza descritivo-analítica que buscou compreender a perspectiva dos professores de uma escola pública estadual paulista de ensino médio sobre as repercussões do Exame Nacional do Ensino Médio na prática profissional docente. A partir da observação-participante e entrevistas semiestruturadas, buscou-se responder a questão norteadora do estudo: quais as perspectivas destes docentes sobre o ENEM e a repercussão desta política avaliativa em suas práticas pedagógicas? O eixo de análise centrou-se na reconstrução que os professores fazem da política avaliativa ao ressignificarem-na em suas práticas profissionais. Os dados obtidos indicam que, apesar de mudanças pontuais no trabalho do professor, a implantação de uma política educacional que não considera o processo formativo dos docentes, suas condições objetivas de trabalho e a perspectiva que eles têm dessa política enfraquece o seu potencial indutor de mudanças significativas no currículo, nas práticas docentes e na avaliação da aprendizagem.

**Palavras-chave:** ENEM. Formação de Professores. Ensino médio.

---

1 Professora de Sociologia e do Curso de Formação Pedagógica do IFSP câmpus Sertãozinho.  
E-mail: julianapiunti84@gmail.com

2 Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar - São Carlos.  
E-mail: rosa.ufscar@gmail.com

# High School National Evaluation Exam: educational policy resigned by public school teacher's

*Juliana Cristina Perlotti Piunti, Rosa Maria Moraes Anunciato*

**Abstract:**

The aim of this article is to discuss the results of a descriptive-analytic study whose purpose was to understand the perspective of public high school teacher's in Sao Paulo State about the impact of the High School National Evaluation Exam (ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio) in their teaching practice. The analysis focused on the reconstruction that teachers make about assessment policy when they give a new meaning to it in their professional practice. The data indicate that, despite specific changes in teacher's work, the implementation of an educational policy that does not consider the formative process of teachers, their conditions of work and the perspective that they have about this policy, weakens the teacher's potential for providing substantial changes in the curriculum framework, in the teaching practice and in the learning assessment.

**Keywords:** ENEM. Teacher Education. High School.

## 1 Introdução

A construção de um ensino médio com uma identidade mais clara e afinada com as necessidades de aprendizagem dos jovens das escolas públicas de nível médio ainda não se concretizou. Para Costa (2013), apesar de todas as prerrogativas de reforma do ensino médio, a precarização da escola média e do trabalho docente atual, neste nível, é preocupante. Os dados do Censo Escolar, divulgados pelo INEP (BRASIL, 2010), apontam que a modalidade hoje disponível para os jovens brasileiros, sejam eles trabalhadores ou não, é o ensino médio não profissionalizante ofertado por escolas estaduais e com ampla utilização do turno noturno. Mas, a contínua evasão nos últimos anos, mesmo após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, aponta para uma crise de legitimidade da escola. Como nos mostra Krawczyk (2011), isso é resultado não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas principalmente da falta de outras motivações para que os jovens alunos continuem estudando. Estamos, portanto, diante de uma juventude que vê pouco sentido em frequentar o ensino médio.

Nesse cenário, temos observado que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) adquire diferentes contornos na vida escolar ao relacionar-se diretamente com as reformas propostas para esta etapa do ensino desde o final da década de 1990. Neste artigo, são apresentadas algumas repercussões do ENEM no trabalho de um grupo de professores de uma escola pública estadual do interior de São Paulo segundo sua perspectiva. A análise dessas repercussões partiu da concepção de que o ENEM tem se configurado como uma política educacional que busca regular o trabalho docente a partir dos resultados gerados pela avaliação externa. Considerou-se também, para a análise dos dados, que a política educacional é ressignificada pelos professores e, portanto, compreender o trabalho dos professores é condição necessária e permanente para a avaliação da própria política educacional. A análise dos depoimentos do grupo de professores participantes do estudo indica contradições que permeiam a relação entre docência e política educacional, além de evidenciar indícios de construção de identidades profissionais pautadas na regulação pelos resultados da avaliação externa.

## 2. O ENEM na conjuntura de uma política pública educacional

Na medida em que se intensifica o potencial do ENEM como indutor de mudanças curriculares e, especialmente, como mecanismo de acesso ao ensino superior, considera-se ser possível pensar o ENEM como uma política pública. Parte-se da compreensão de política enquanto política pública voltada à educação. Com base em Lima e Marran (2013), entende-se política pública como uma ação ou um conjunto de ações promovidas pelos governantes por meio de normatizações que, num primeiro momento, podem partir de discussões coletivas, mas que, *a posteriori*, se materializam por meio de legislações ou projetos, definidos com ou sem a participação popular, com o propósito de atender a uma demanda.

As tentativas de reforma do ensino médio, recorrentes desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.9394/96, apresentam a essência de uma política pública para a educação na medida em que é expressa num corpo de leis, regulamentos, decisões e ações do governo. Os novos currículos para o ensino médio, materializados nas mais recentes diretrizes curriculares, constituem o principal eixo dessa reforma e, portanto, dessa política. O ENEM configura-se como a avaliação externa desse processo implementado. Os órgãos oficiais, especialmente o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), garantem que o ENEM veio para avaliar a efetivação do novo currículo e, portanto, seria um instrumento de indução de mudanças das práticas docentes no sentido de permitir a concretização da reforma.

Ball e Mainardes (2011) sinalizam que as políticas, particularmente as educacionais são pensadas e escritas, em geral, para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais. Esses autores também indicam que:

A política pode estar relacionada à organização das práticas e à relação que elas têm com alguns tipos de princípios. Elas não são, no entanto, fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática. As políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais. Esse é, fundamentalmente, o caso atual da educação, que flui ao lado da política (declarações, demandas e expectativas). (BALL; MAINARDES, 2011, p. 14)

A reforma do ensino médio seria, portanto, uma declaração de mudanças no ensino no sentido de atender a uma nova demanda, em síntese, às necessidades impostas pelo mercado aos jovens da sociedade atual e à suposta falta de identidade do ensino médio. A expectativa seria de que a reforma, como um todo, suprisse esta nova demanda, atingindo os professores em suas práticas e garantindo diferentes aprendizagens aos estudantes do ensino médio. É esperado que o ENEM, ao avaliar os alunos, sirva de impulso para a aplicação prática do novo currículo estruturado, especialmente sob os conceitos de contextualização, interdisciplinaridade, competências e habilidades. Mesmo com o Parecer CNE/CEB n°5/2011, aprovado em 4 de maio de 2011, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2011), o exame continua ancorado na ideia de competências e habilidades que contornou a identidade das Diretrizes anteriores (Parecer 15/98).

Os professores do ensino médio e quem convive com estudantes dessa etapa escolar observam que uma das principais motivações para a participação no ENEM é a “possibilidade concreta de carimbar o passaporte de ingresso no ensino superior”, uma vez que os resultados obtidos no ENEM podem ser utilizados como requisito parcial ou total em processos seletivos para ingresso nesse nível de ensino (BRASIL/MEC, 2011). A centralização dos exames seletivos de universidades e institutos federais

a partir do desempenho no ENEM tomou forma com a implantação do Sistema de Seleção Unificada - SiSU. 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)

Na prática, os alunos se inscrevem no site do SiSU e aguardam a convocação para matrícula mediante a aprovação no curso e universidade por ele escolhidos. Para isso, é preciso atingir a nota mínima que a graduação exige no ENEM. Além do SiSU, o ENEM possibilita a participação em programas governamentais de acesso ao ensino superior, como o ProUni - Programa Universidade para Todos. Segundo o *site* do Ministério da Educação (MEC)<sup>3</sup>, esse programa deste Ministério foi criado pelo Governo Federal em 2004 e concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior.

Neste sentido, encontra-se na abordagem do ciclo de políticas (BALL; BOWE, 1992; BALL, 2001, 2006; BOWE; BALL; GOLD, 1992; MAINARDES, 2006, 2007; MAINARDES; MARCONDES, 2009), elaborada por Ball e colaboradores, uma referência analítica de política educacional que nos permite compreender sua complexidade, desde os contextos macrossociais da elaboração até a sua implementação na prática, bem como seus resultados correspondentes. Interessa, especialmente, a compreensão que esses autores trazem da fase de implementação das políticas educacionais, enfatizando o papel dos sujeitos e das condições de prática dos projetos políticos. Ball (2006) pontua, por exemplo, o fato de que as políticas não dizem exatamente o que deve ser feito, elas criam circunstâncias que vão ser analisadas e executadas de acordo com a interpretação de seus leitores. Os professores, no estudo aqui referenciado, são os sujeitos leitores da política. Ball (1994) também sinaliza que, para uma política ter legitimidade e efetivar-se como legítima, é fundamental conhecer como os sujeitos e grupos interpretam-na e a ressignificam ou não para a sua realidade. Assim, a política pública compreende “tanto texto e ação, palavras e ações, o que é promulgado, bem como o que se pretende.” (BALL, 1994, p.10) Nesta mesma direção, Lima e Marran (2013, p. 54) também sinalizam que “a capacidade de efetivação da implementação de uma política está centrada na condição de leitura e devolutiva dos contextos para os quais foram elaboradas e da dialogicidade com os atores sociais ou implementadores em relação à sua ressignificação.” Dessa forma, enfatizam ainda que “não se pode colocar à margem o entendimento de que as políticas

3 <http://siteprouni.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 5 de fevereiro de 2014.

resultam de uma bricolagem de conceitos e decisões globais e locais, na qual um influencia o outro numa relação mútua.” (LIMA; MARRAN, 2013, p.54)

Na abordagem do ciclo de políticas, existe a possibilidade de focar a análise da política considerando a formação do discurso da política e, especialmente, da interpretação dada a ela por pessoas que irão relacionar os textos da política para a sua aplicação prática. Ball e Bowe (1992) dão origem à abordagem do ciclo de políticas como um caminho possível de avaliação de políticas, compreendendo três contextos principais, ou seja, três dimensões específicas na leitura do objeto: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Para os autores Bowe, Ball e Gold (1992), esses contextos relacionam-se entre si e cada um tem suas características próprias, como lugares e grupos de interesses, o que envolve disputas e embates.

O primeiro contexto, o da influência, constitui-se, basicamente, no momento em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos; é quando grupos de interesse entram em disputa para influenciar a definição das finalidades da política e seus significados. É, enfim, o espaço onde os conceitos adquirem legitimidade e é constituído o discurso que lhe dá embasamento (MAINARDES, 2006). O segundo contexto, o da produção de texto, engloba a produção de diversos textos como documentos legais, ofícios, discursos, entre outros, resultado de disputas e acordos. Por isso, não são, necessariamente, coerentes e claros. Podem ser até mesmo contraditórios. Ball e Bowe (1992) destacam, portanto, que a política não é feita e finalizada no momento legislativo e, por isso, os textos precisam ser lidos relacionados ao tempo e ao local específico de sua produção. Ball (2001) também nos lembra que, nesse processo de construção do texto da política, algumas vozes são legitimadas e ouvidas, outras não. O terceiro contexto, o da prática, é o que interessou, prioritariamente, este estudo, no momento de olhar e escutar os professores em relação à influência ou não do ENEM em suas práticas docentes.

O terceiro contexto da abordagem do ciclo de políticas, segundo Ball e Bowe (1992), é o momento em que a política está sujeita à interpretação, em que podem ser relidas, reelaboradas, recriadas e quando são produzidos seus efeitos e as consequências geradoras de alterações e transformações importantes para a área ou setor a que se destina. Para os autores, ao dialogar com a leitura e o imaginário dos implementadores, constata-se que as políticas não são simplesmente colocadas em prática conforme está no texto, elas podem ser interpretadas de diferentes formas e, então, podem ser reconstruídas.

Além desses três contextos citados, Ball, em obra posterior (1994), ampliou a tese do ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Segundo Mainardes (2006), o quarto contexto do ciclo de políticas apresentado por Ball (1994) – o contexto dos resultados

ou efeitos – preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Parte-se da ideia de que as políticas têm efeitos em vez de, simplesmente, resultados. O último contexto do ciclo de políticas – o contexto de estratégia política – envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Enfim, destacando o terceiro contexto do ciclo de políticas, como afirmam Lima e Marran (2013, p. 57), “não se pode negar o processo de ressignificação ou reinterpretação dos profissionais que exercem um papel ativo no processo de implementação das políticas, no caso específico para a sua dimensão do trabalho.” É dessa perspectiva que se considera o ENEM uma política educacional reconstruída pelos professores, na dimensão do seu fazer docente, de seu trabalho.

Os sujeitos que recebem e estudam os textos de políticas não os leem de forma ingênua. Esses sujeitos, professores ou não, veem os textos/políticas com suas bagagens cheias de experiências, valores e propósitos. E, portanto, as políticas serão interpretadas diferentemente de um para outro, visto que cada sujeito tem sua própria bagagem e interesses diversos. A questão é que quem elabora os textos políticos não tem controle sobre o significado que eles terão e, dessa forma, trechos podem ser rejeitados ou absorvidos, ignorados, mal compreendidos ou não. Lembrando também que o sujeito pode utilizar somente o que lhe interessa (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Saber como é ressignificada a política avaliativa do ENEM pelos atores sociais, os professores, é onde reside, enfim, o interesse pelo olhar a partir do contexto da prática.

Na elaboração dos novos currículos e das avaliações, pouco é retratado sobre o trabalho docente: como se aprende durante a profissão, quais as condições de trabalho atuais na escola, quais as relações possíveis entre o contexto macrossocial e o cotidiano da sala de aula, enfim, quais as relações entre as diretrizes da política e as identidades dos professores.

### **3. Algumas relações entre a docência e as políticas voltadas para a Educação**

Segundo Fanfani (2005, p. 279-280), “docentes não são autômatos sociais cujas ações obedecem unicamente a estímulos externos, tais como as leis, decretos, circulares e regulamentos.” Para o autor, os professores são pessoas com ideias, imaginação, representações, que gozam de certa autonomia, mesmo que parcial. As políticas públicas podem ignorar esse fato? Este é o ponto de onde se partiu para considerar a repercussão de uma política educacional na escola.

A obsessão para com os resultados, segundo Pacheco (2012), faz com que os indicadores da qualidade do sistema educativo fiquem quase exclusivamente na avaliação externa e no ranking de escolas, que podem ser elaborados a partir dos seus resultados, como também no peso excessivo da avaliação somativa, já que a prática da

sala de aula é dominada pelos testes (incluindo os tempos da preparação, realização e correção) e a qualidade do ensino/aprendizagem corresponde à qualidade dos resultados. A centralidade que o ENEM vem adquirindo nos sistemas educacionais reforça esta tese de que a qualidade do ensino e da aprendizagem corresponde à qualidade dos resultados. Reconhecer como o professor se vê nessa condição é buscar conhecer como o professor assume as diretrizes de uma política educacional avaliativa que prescreve o que e como deve ser ensinado. Sobre esta condição atual do professor, Oliveira (2011) afirma:

Depois de serem tomados como insumos e de terem sido ignorados pela primeira onda de reformas que marcou os anos 1950 e 1960 na América Latina, no seio do nacional-desenvolvimentismo, orientados pela Teoria do Capital Humano, os professores ressurgem nas reformas iniciadas nos anos 1990 como agentes centrais nos programas de mudança. Eles passam agora ao outro extremo: são considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, tendo sobre suas costas a responsabilidade pelo êxito ou fracasso dos programas. (OLIVEIRA, 2011, p. 25)

Sobre esta relação que se constrói entre as reformas educacionais (que acentuam interfaces entre currículo e avaliação) e o trabalho docente, Marcelo e Vaillant (2009, p. 43) propõem uma explicação pautada na compreensão do “comportamento fast food”. Para esses autores, as instâncias políticas encarregadas de planejar e regular a educação vêm promovendo uma visão do docente como “consumidor de reformas”, reformas neoliberais que, na maioria das vezes, são importadas de outros países ou regiões. Quem as administra está convencido de que a “bondade” delas irá inexoravelmente resultar em sua definitiva implantação. Assim, o professor é visto como aplicador automático de inovações que nem sequer compreende e de cuja formulação não teve nenhuma participação. Para os autores, essa visão do professor e dos processos de mudança nas escolas desconhece e deprecia a realidade do trabalho docente.

Concorda-se com Marcelo e Vaillant (2009) sobre o fato de que a ideia do professor consumidor de reformas fracassa toda vez em que se pretende modificar, por meios excessivamente rápidos, os elementos estruturais de sua identidade profissional, já que os processos de controle sobre a docência, externos ao controle profissional (controle exercido pelas políticas educacionais, por exemplo), são expressões de uma imagem débil. Em oposição a essa imagem, há uma compreensão do professor enquanto sujeito que ressignifica políticas educacionais no contexto de sua prática. Compreender a relação do professor enquanto sujeito que ressignifica políticas educacionais, com as demandas nem sempre explícitas de uma política de avaliação como o ENEM, pode levar a enxergar e compreender diferentes práticas pedagógicas e formas de trabalho do professor, nem sempre evidentes. Ajuda a compreender um pouco mais a cultura escolar que é própria do cotidiano, do espaço escolar envolvido numa trama de contradições, conflitos e resistências, pois é nesse contexto que os professores trabalham. É um cenário de possibilidades e limites para o trabalho do professor.



Compreender os sentidos da política educacional é, portanto, condição para o trabalho do professor, daquele que, na incerteza do contexto da prática, é convidado a mudar o seu trabalho por diversas vezes e por inúmeras demandas (avaliação externa, por exemplo) que nem sempre vão ao encontro de sua formação. Mizukami (2000) sinaliza que, para que os professores compreendam as novas tarefas impostas por novas políticas públicas, é necessário tempo para testá-las, avaliar seus efeitos, realizar ajustes, considerando a maneira como são abordadas, avaliá-las novamente etc. A autora também afirma ser preciso que os docentes tenham tempo para pensar em algumas questões como:

[...] o que as políticas públicas pedem que eles façam; como as novas atuações se comparam às atuais e anteriores; quais mudanças devem ser feitas, dentre as atividades que já realizam; quais atividades devem manter; quando e como realizarão as mudanças pretendidas/projetadas; o que seus colegas fazem e o que os administradores e pais esperam que eles façam, por exemplo. (MIZUKAMI, 2000, p. 77)

Neste sentido, reafirma-se também a condição de se analisar o trabalho do professor e as consequências das políticas educacionais sobre suas práticas em consonância com as condições concretas de realização das práticas pedagógicas. Ou seja, as políticas de formação de professores não podem se dar sem uma relação direta com as demais ações governamentais de financiamento que envolvem o aporte de recursos materiais (infraestrutura escolar, por exemplo) e um plano de carreira compatível com as demandas que o trabalho na educação básica exige.

É evidente que, como aponta também Fanfani (2010), na maioria dos países, existe uma distância entre a realidade do trabalho cotidiano dos professores nas suas aulas e o discurso oficial das políticas educativas que buscam formalmente adaptar a educação às novas condições e exigências, muitas vezes contraditórias, que se produzem nas dimensões econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea. Para, portanto, pensar o ENEM como uma política educacional, dentro de um agenda neoliberal, deve-se partir de alguns pressupostos que envolvem a análise das políticas públicas educacionais. Em primeiro lugar, é necessário partir da noção de que a política pública elaborada por instituições representantes do Estado Brasileiro será mobilizada em uma realidade bastante complexa: de diversidade cultural, extensão geográfica, desigualdade social etc.

Analisar o impacto de uma política pública educacional pressupõe levar em conta o ambiente no qual a política foi desenvolvida, atentando especialmente para as forças favoráveis e contrárias à sua realização. Lembrando que, segundo Draibe (*apud* LIMA; MARRAN, 2013, p. 51), as políticas têm carne e osso ou, ainda, corpo e alma, pois são decididas e elaboradas por pessoas, são feitas para as pessoas e implementadas por pessoas, assim como por elas são avaliadas. As pessoas decidem e atuam de acordo com os seus valores, interesses e perspectivas, o que vai influenciar todas as suas ações em

cada uma das fases da política. O olhar para a implementação de políticas e o escutar as vozes dos implementadores de políticas é processo fundamental para se analisar as repercussões das ações governamentais, na prática. Segundo Arretche (apud LIMA; MARRAN, 2013, p. 52), é crucial saber: se os agentes implementadores conhecem, de fato, a política, pois, caso contrário, eles poderão eleger outras referências na implementação; se eles aceitam os objetivos e as regras impostas pela política, pois, caso discordem, poderão estabelecer suas próprias prioridades e; ainda, saber a condição institucional para a implementação da política, pois mesmo que os implementadores conheçam a política e sejam favoráveis aos seus objetivos e regras, se houver problemas institucionais, eles poderão ter sérias dificuldades para a implementação e atendimento dos objetivos desejados.

#### **4. Percorso metodológico da pesquisa**

A investigação aqui considerada centralizou a seguinte questão de pesquisa: na perspectiva de professores do ensino médio, quais as repercussões do ENEM sobre sua prática profissional docente? Para tanto, optou-se pela realização de um estudo de natureza descritivo-analítica. A proposta inicial para a coleta de dados foi a de entrevistar quatro professores do ensino médio da escola selecionada e observar momentos de reuniões pedagógicas e da vida na escola. Cada professor representou uma das quatro áreas definidas pelo ENEM: linguagem, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza; matemática e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias. Durante as observações na escola onde ocorreu a pesquisa, quatro professores, indicados pela coordenação, aceitaram responder aos formulários de caracterização e realizar as entrevistas. A coordenadora, que também respondeu algumas questões sobre a repercussão do ENEM em sua escola, indicou mais uma entrevista a ser realizada, com o professor de sociologia que organizava, com outros professores, um cursinho pré-vestibular e poderia, então, fornecer uma visão mais apurada da política que envolve o ENEM.

Os professores que se tornaram sujeitos desta pesquisa representam a visão daqueles que, segundo a coordenadora pedagógica da instituição, se sensibilizaram com as possibilidades que o ENEM abre para os seus alunos e, portanto, preocupam-se com o direcionamento de suas aulas em prol de um ensino que contemple as exigências do exame. Os entrevistados, que representam, portanto, a perspectiva de professores acerca da política que envolve o ENEM no estudo aqui referenciado, são: Beto, professor de Biologia, representando a área de Ciências da Natureza; Mário, professor de Matemática, representando a área de Matemática e suas tecnologias; Laura, professora de Língua Portuguesa, representando a área de Linguagem, Códigos e suas tecnologias; Helena, professora de História e Saulo, professor de Sociologia, representantes da área de Ciências Humanas e suas tecnologias. Os nomes foram alterados para preservar a identidade de cada professor(a).

Além da coleta de dados, via entrevistas, realizaram-se visitas à escola, no município do interior do estado de São Paulo, no intuito de aproximar-se do contexto de trabalho dos professores. Entre outubro de 2012 e março de 2014, foram realizadas visitas à escola que permitiram observar os professores em reuniões, conhecer as dependências e estruturas físicas da instituição e as características da comunidade na qual a escola estava inserida. Em uma dessas visitas, no dia 7 de março de 2014, realizou-se um encontro com os professores, para o início do ano letivo, que teve, além do objetivo de levantamento de novos dados, um viés informativo. Para o período reservado ao planejamento anual, foi elaborado um diálogo com os professores, antecedido por uma apresentação da pesquisadora, com o objetivo de demonstrar aos professores e gestores a estrutura do atual ENEM e sua relação com o SiSU. A intenção era que esta apresentação permitisse aos professores apropriarem-se de informações sobre as possibilidades que o exame abre de ingresso às universidades públicas.

Os dados foram organizados inicialmente em torno de temáticas que apresentavam núcleos de sentidos próximos para se chegar aos eixos de análise. Neste trabalho, trataremos dos impactos do ENEM na escola e na prática docente sob a perspectiva dos participantes.

## **5. O ENEM e o desenvolvimento do trabalho de professores**

Ao serem questionados sobre os impactos do ENEM no seu trabalho, antes, durante e após as aulas, puderam ser encontrados, em algumas falas dos professores, sentidos que vão ao encontro do que diversos autores sinalizam sobre a conjuntura educacional, que tem colocado a avaliação externa como balizadora das práticas pedagógicas. Beto, por exemplo, professor de Biologia, afirma:

O trabalho hoje do professor tem impacto direto com a avaliação do ENEM. Essa avaliação ela vem mudando no decorrer dos anos desde que ela foi instituída e cada ano que passa ela vem se tornando mais contestada por alguns educadores e trabalhada por outros educadores, no sentido desses educadores ir a fundo mesmo nas habilidades e competências que o ENEM exige, até mesmo mudando um pouco o perfil das aulas, preparando mais o aluno para [...] contexto do dia a dia, para as questões do dia a dia, voltada para que o aluno possa estar estudando aquele conteúdo e trazendo aquele conteúdo para o dia a dia. (BETO)

Na mesma direção, Mário professor de Matemática, ao falar sobre suas práticas pedagógicas no ensino médio noturno diz: “é lógico eu vou passar tudo corrido, mas a gente procura é pegar os assuntos mais importantes que supostamente caem no ENEM e ensinar para eles, tá? Para que se dê bem.” Essa preocupação dos professores com vistas à preparação direcionada para o ENEM e que favorece uma “espécie de treinamento para a realização da prova” também pode ser verificada na seguinte fala de Laura, professora de Língua Portuguesa:

Eu procuro nos 3os anos, desde os 2os já a começar desenvolver um trabalho voltado pra as habilidades e competências do ENEM. Então eu costumo trazer algumas questões das provas dos anos anteriores pra que os alunos possam trabalhar. Inicialmente eu gosto de trabalhar em grupos pra que eles digam que dificuldades que eles têm frente a este tipo de questão. Pra poder depois com esse diagnóstico tentar desenvolver algumas habilidades e competências pra poder sanar essas dificuldades ao longo ai da terceira série. (LAURA)

A discussão sobre o peso e a centralidade que as avaliações adquirem no trabalho do professor remete à ideia de que, pela lógica de regulação do Estado-avaliador, o Estado não desaparece, apenas retém o importante papel da definição dos objetivos e do currículo prescrito (MAROY, 2012). Nesse caso, sabe-se que há uma autonomia delegada às escolas, que existe a promoção da qualidade e que se arquiteta um sistema de regulação pelos resultados. As falas dos professores, no estudo realizado, indicam que os professores do ensino médio que alteram suas práticas a partir do ENEM estão sob o sistema de regulação pelos resultados, mediante procedimentos de competitividade das escolas que têm de se comparar, não só entre si como, também, em nível nacional, para além de terem que implementar procedimentos de previsão e de monitorização de resultados, incrustados numa cultura de avaliação abrangente.

Se, por um lado, parece claro para os professores que é preciso preparar seus alunos para o ENEM, por outro, ficam lacunas em termos de formação. Os professores parecem aceitar a lógica da regulação pelos resultados, alterando práticas, mas não sabem, exatamente, como trabalhar alguns pressupostos centrais que o ENEM traz, tais como a interdisciplinaridade, contextualização, competências, habilidades. Esse “não saber” dos professores está representado na seguinte fala de Mário:

É uma ideia válida. Entendeu? Só que pra ser uma ideia melhor eu acho que deveria ser mais investigado em sala de aula tanto partindo do professor entendeu o que é, como, como você trabalhar as questões em sala de aula com os alunos envolvendo todas as matérias [...] pra que ele consiga fazer a prova e pra que as competências e habilidades trabalhadas pelo professor em sala de aula sejam atingidas no ENEM. (MÁRIO)

O peso e a centralidade que a avaliação externa adquire no trabalho docente verificam-se, fortemente, nas falas dos professores entrevistados. Helena, professora de História, ressalta ainda que, junto com Laura, chegou a trabalhar voluntariamente ao perceberem o interesse dos alunos pelo ENEM:

Posso até citar nomes de alunos aqui que fizeram o ENEM com o objetivo depois do Prouni e conseguiram 100% de bolsa, 50% de bolsa, então tinha um interesse muito grande por parte deles, vinham em busca. Nós chegamos, eu e a professora Laura nós chegamos até a dar algumas aulinhas fora do nosso horário de trabalho, trabalho voluntário mesmo. (HELENA)

A condição de trabalho voluntário das professoras, ao perceberem o interesse dos alunos pelo ENEM, leva ao questionamento de uma repercussão do exame não prevista.

Por que essas professoras trabalham voluntariamente? O peso da avaliação externa parece ser uma justificativa limitada para explicar essa prática docente. Marcelo (2009) aponta que uma das constantes como sinais de identidade que caracterizam a docência é que “o centro da motivação está nos alunos”. Para o autor, a principal motivação profissional dos professores está ligada aos alunos e, especialmente, à satisfação por perceberem que os estudantes aprendem, desenvolvem-se e evoluem diante de suas práticas de ensino. O vínculo afetivo com os alunos permeia a motivação docente de forma evidente. Percebe-se, no relato de Helena, um compromisso com os alunos e suas possibilidades de acesso ao ensino superior mais que um compromisso com os resultados dos testes.

Interessante notar como nas escolas, quando se trata da compreensão e gestão dos currículos, os professores são vistos mais como:

[...] funcionários ou assalariados que devem seguir certas determinações do que como profissionais que, à imagem do que foram os profissionais liberais clássicos, controlavam coletivamente uma prática e definiam os critérios do “bem fazer”. (SACRISTÁN, 1998, p. 143)

Conforme afirmam Lopes e López (2010), o governo planeja, a partir da mudança do currículo, além da mudança dos conteúdos a serem ensinados, a redefinição dos paradigmas que justificam e norteiam a ação docente. Essas intenções implícitas às políticas curriculares almejam revolucionar as práticas pedagógicas, as ferramentas de instrução e o planejamento escolar pela mudança dos objetivos e alvos do ensino. Inclusive, a partir da avaliação externa, esperam-se mudanças significativas no trabalho docente. No entanto, como indica Mizukami (2000), para que os professores compreendam as novas tarefas impostas por novas políticas públicas, é necessário tempo para testá-las, avaliar os seus efeitos, realizar ajustes considerando a maneira como são abordadas, avaliá-las novamente etc. Como afirma Cavalcanti (2012), o alcance da atuação dos professores está estreitamente vinculado às metas e às estratégias traçadas em projetos da escola.

A análise das repercussões práticas das políticas públicas para a educação deve considerá-las um processo em desenvolvimento e em conjunto com outras ações governamentais, como, por exemplo, o suprimento dos recursos materiais e financeiros destinados à área da educação, como garantia de condições básicas de sua realização (CAVALCANTI, 2012). Na mesma direção, Leite et al. (2008) apontam como uma fragilidade a descontinuidade das políticas públicas sem, segundo os autores, uma avaliação profunda, atribuindo aos professores, comumente, a responsabilidade completa pela implementação do que está projetado, desconhecendo as situações efetivas de seu trabalho. A coordenadora pedagógica da escola, Cássia, afirma:

Ela (a Secretaria da Educação) oferece cursos de capacitação, são poucos cursos, mas são oferecidos. O problema é que o professor ele acumula muitas atividades, uma, duas, três, até

quatro escolas e ele não encontra tempo pra isso. Mesmo estes cursos sendo aos fins de semana é nesses finais de semana que o professor tem um tempo pra família, pra cuidar de si, pra corrigir prova, corrigir trabalho e tudo mais. [...] Uma coisa que eu sempre falo. Seria importante que o professor tivesse condições financeiras de trabalhar menos e poder fazer esses cursos durante a semana. Porque é muito fácil você falar assim “ai, mas a secretaria de educação está oferecendo curso de capacitação”. Realmente está, tem muitos cursos para capacitar o professor. Mas são em horários fora do horário de trabalho, ele tem que abandonar as outras atividades dele pra ele poder se dedicar a isso. Ele não ganha o suficiente pra isso. Então eu acredito que o quê mais pega é o lado financeiro ainda sabe. A desvalorização do profissional. (CÁSSIA)

Os estudos de Ball e Mainardes (2011) revelam a percepção de que as políticas educacionais são complexas e, frequentemente, envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações. No processo que vai da criação à prática da política, são perceptíveis as relações de poder assimétricas, sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. Os autores acima também sinalizam que as políticas educacionais, em geral, são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais.

Para Krawczyk (2011), as dificuldades no trabalho tendem a tornar os docentes e diretores pouco ambiciosos. Os professores têm suas ambições cerceadas pela ausência de condições básicas de exercício do magistério ou de reconhecimento externo. Para a autora, as propostas político-educacionais têm apenas criado condições que resultam em soluções paliativas, que não colocam no horizonte da qualidade escolar um projeto de revisão pedagógica coerente com o momento histórico. A estratégia de situar o ENEM como um indutor de mudanças no trabalho docente resulta nessa solução paliativa citada pela autora.

Parece incoerente, mas é uma lógica a que os próprios professores sinalizam. Há um sistema de regulação por resultados, representado pela política avaliativa do ENEM. Esse sistema projeta-se em algumas práticas dos professores (aulas voluntárias, atividades direcionadas para o Exame). No entanto, muitos professores, como afirmaram a coordenadora pedagógica da escola e os entrevistados, são resistentes às mudanças curriculares previstas pelo ENEM. Estas resistências estão diretamente ligadas à desvalorização profissional e às condições de trabalho. Ora, como o Estado prevê um sistema de regulação pelos resultados e, ao mesmo tempo, não oferece condições mínimas para que os professores façam funcionar esse sistema? A contradição é dada pela política pública em si. Sobre este ponto, é ilustrativa a fala de Saulo, professor de Sociologia:

[...] eu penso que o ENEM não tem repercussão (na escola) com a história de competências e habilidades e o projeto do Estado também não tem nenhuma repercussão na escola. Na verdade

a gente vive num caos pedagógico muito grande. Não tem um norteador nem que fosse o pior que fosse, uma linha que a gente pudesse. É cada um na sua sala e a resolver os problemas burocráticos, entregar as notas no prazo, ninguém sabe muito bem o tipo de ser humano que quer formar. (SAULO)

Pode-se considerar, até aqui, que o sistema de regulação pelos resultados, projetado pelo ENEM, promove diferentes repercussões. Alguns professores alteram as suas práticas, especialmente motivados pela aprendizagem de seus alunos, cativados pelas possibilidades que o ENEM abre em termos de ingresso ao ensino superior. Outros professores resistentes às mudanças, seja pela crença em suas práticas de ensino já estabelecidas ou sem as devidas condições objetivas para a transformação do trabalho, não aderem ao sistema e, dessa maneira, não alteram significativamente suas práticas, ou seja, “não ensinam para os testes”. Não há juízo de valor aqui, no sentido de que a adesão ao sistema de regulação pelos resultados possa gerar melhores práticas profissionais dos professores. Mesmo porque, ensinar para os testes não significa ensino de qualidade e aprendizagem para todos os alunos.

Refletindo, a partir da perspectiva dos professores, sobre a repercussão do ENEM em seu trabalho, nota-se que não houve questionamento da própria lógica que essa situação sugere, que seria a indução de um novo currículo para o ensino médio mediante a avaliação externa. Esse fato fortalece a perspectiva do comportamento *fast-food*, ou seja, da identidade do docente como consumidor de propostas de reformas desenhadas por outras instâncias. Para Marcelo (2009, p. 124), “assim, se traduz uma visão do docente como um aplicador de inovações que às vezes não entende e nas quais, evidentemente, não participou”. Essa identidade docente se reforça na conjuntura analisada. Segundo Marcelo (2009), a ideia do docente consumidor fracassa quando se pretende, usando meios rápidos, modificar elementos estruturais de sua identidade profissional. O autor chama a atenção para a progressiva burocratização e intensificação da docência. Fatos que foram relatados na pesquisa.

Percebe-se uma situação na qual os professores agem mediante alguns pressupostos, como o de que “precisam preparar seus alunos para um exame”, pois, evidentemente, assim estariam ajudando-os a progredirem na vida escolar mediante a possibilidade de acesso ao ensino superior, mas sem que haja reconhecimento da lógica por trás dessa evidência. Essas perspectivas indicam a centralidade que as avaliações externas assumem no trabalho dos professores sujeitos da pesquisa, em função dos resultados.

Ao se propor uma análise das falas que indicam as repercussões do ENEM no trabalho do professor, pode-se considerar, em resumo, que elas emanam alguns sinais de identidade que caracterizam a profissão docente na conjuntura a que se integra esta pesquisa: o aluno como motivação profissional do professor e o docente como consumidor *fast-food* das políticas educacionais voltadas à escola pública. Esses sinais apontam a contradição que se faz presente de diversas formas no contexto da escola.

Nesse caso, há um aspecto de construção de uma identidade profissional do professor pautada na aprendizagem do aluno, mas, ao mesmo tempo, uma frágil apropriação da política educacional mediante a aplicação de inovação (curricular e avaliativa) que pouco se compreende, pois o espaço e as condições para a formação não vão ao encontro de suas necessidades.

## **6. Política Educacional reconstruída por professores sujeitos da prática e considerações finais**

Partiu-se, neste estudo, do pressuposto de que o Exame Nacional do Ensino Médio trazia repercussões para o trabalho docente. Nesse sentido, buscou-se compreender algumas perspectivas de professores do ensino médio sobre as repercussões do ENEM em suas práticas profissionais. O ENEM como uma política educacional, desde sua formulação inicial ancorada numa agenda neoliberal, pautava-se na expectativa de induzir mudanças no currículo e no trabalho do professor. A afirmação de que o ENEM vai além de uma política avaliativa externa também se baseia no fato de que, a partir dele, são criadas políticas de acesso ao ensino superior (SiSU e ProUni), no sentido de ressignificar o tradicional vestibular. O ENEM tornou-se um mecanismo de acesso a Universidades públicas e privadas. Sendo assim, uma avaliação externa que se pretende um indutor de currículo, um indutor de mudanças no trabalho do professor e um mecanismo de acesso ao ensino superior, não pode ser considerada apenas uma política avaliativa. Portanto, pelos sentidos que lhe foram atribuídos, além de uma avaliação externa, considera-se o ENEM uma política educacional.

Diante das repercussões do ENEM no trabalho do professor, esse exame se constitui em uma política educacional reconstruída pelos sujeitos no contexto da prática. A ideia da política reconstruída por quem a ressignifica no contexto da prática foi referenciada nas obras de Ball (2011; 2012) e de outros autores que trabalham questões que envolvem as políticas educacionais e os professores. Discutir as repercussões do ENEM no trabalho docente, partindo do pressuposto de que esse exame é uma política educacional reconstruída pelos professores no contexto da prática, permitiu identificar: a centralização do aluno como motivador do trabalho do professor; a intensificação de práticas pontuais desses profissionais (aulas voluntárias, atividades voltadas especificamente para a preparação dos estudantes para o exame); o fortalecimento da avaliação externa como foco do trabalho; e o consumo da política educacional sem tempo e espaço para reflexão, o chamado comportamento *fast-food* (MARCELO; VAILLANT, 2009). Percebem-se as contradições que permeiam a relação do professor com a política educacional, além de se evidenciarem processos de construção da identidade profissional docente pautados pela regulação dos resultados da avaliação. Atende-se paulatinamente, neste sentido, marcos de uma política neoliberal que responsabiliza os sujeitos (alunos e professores) ora pela realização do currículo na prática, ora pelo sucesso dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio.



Pessoas concretas lidam, na vida real, com contradições. Os professores, sujeitos desta pesquisa, desconhecem os “documentos de gabinete”, aqueles que representam, por exemplo, os objetivos gerais e específicos do ENEM, a sofisticação do seu método avaliativo e suas potencialidades. Eles desconhecem as especificidades que marcam os documentos curriculares vigentes. No entanto, o ENEM surge como uma materialidade a se apegar nesse contexto histórico de falta de identidade que tem marcado o ensino médio como vítima de um inconsequente reformismo, acrescido das evidentes condições que expressam a desvalorização do trabalho do professor. O ENEM representa, para esses professores, um instrumento de avaliação que pode dar significados a sua prática em sala de aula por gerar expectativas em seus alunos. E, em uma carência total, os professores agarram-se a essa materialidade.

Nesse sentido, o ENEM configura-se como uma expectativa para os alunos (de acesso ao ensino superior) que tem sensibilizado e mobilizado docentes. Ao mesmo tempo, a política imposta gera inconformismo, pois esses professores identificam mudanças constantes no plano curricular que vitimiza o ensino médio, dificultando os contornos de sua identidade. A política do ENEM gera, também, uma possibilidade de questionamentos das práticas docentes, mesmo que pontuais e voltadas a poucos alunos. São, enfim, contradições permanentes neste processo de busca pela criação de uma identidade para o ensino médio enquanto etapa básica e final da educação pública, gratuita e socialmente referenciada.

Os relatos dos professores que integraram a pesquisa reafirmam a tese de que o ensino médio continua vítima do reformismo devido às mudanças curriculares entre 1998 e 2011 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e aos sentidos que o ENEM vem adquirindo, não apenas de avaliação externa, mas, especialmente, de mecanismo de acesso ao ensino superior. Nesse contexto, permeados por contradições, os professores relatam estratégias para realizarem bem o seu trabalho, tendo a avaliação externa como balizadora de suas práticas. O ENEM, diante das mudanças curriculares, ganha mais legitimidade frente aos professores, devido à sua materialidade e pragmatismo. Mas não se nega a dificuldade de trabalho num contexto de inconstância de sentidos: do currículo, da avaliação e de sua própria formação. Aponta-se, portanto, a urgente necessidade de superação desse reformismo constante que inviabiliza a criação de uma identidade mais evidente para o ensino médio, e de políticas de financiamento da educação básica que assegurem condições reais de trabalho para os professores.

Paralelamente à organização da política avaliativa, deve-se, necessariamente, ajustar um movimento de informação e formação que chegue aos professores, na formação inicial e na formação permanente dentro da escola. Reitera-se a necessidade de que os professores tenham condições de responder: O que é o ENEM? Qual sua intencionalidade política e social? Quais as condições existentes para que o ENEM faça sentido para o meu trabalho e para meus alunos? Que outros sentidos terá o ensino

médio comprometido com uma formação integral para a juventude que frequenta a escola pública e que não almeja o ensino superior de imediato?

É preciso que esses trabalhadores conheçam, compreendam e vejam sentido nas propostas externas. Isso significa que uma política educacional abrangente, que tenha por finalidade reestruturar currículos e dimensionar a identidade do nível médio de ensino, precisa dialogar com as práticas e políticas de formação docente. Apropriar-se da política educacional é uma das condições para bem realizar o trabalho do professor, e devem, necessariamente, estar afinadas com as políticas permanentes de financiamento público e valorização dos professores da escola de educação básica, laica e gratuita.

### Referências

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BALL, S. J. *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. xxvii- xliii, 2001.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006.

BALL, S. J; MAINARDES, J. (organizadores). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J; MAGUIRE, M; BRAUN, A. *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge; New York: Taylor & Francis Group, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de educação superior. *Portaria normativa n. 2*, de 26 de janeiro de 2010. 10 p.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sobre o ENEM*, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/ENEM/sobre-o-ENEM>. Acesso em: 21 jan. 2014.

CAVALCANTI, P. A. *Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas: uma contribuição para a área educacional*. 2007. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

FANFANI, E. T. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.

FANFANI, E. T. Los que ponen el cuerpo: el profesor de secundaria em la Argentina actual. *Educ. Rev.*, Curitiba, n. numero especial 01, 2010. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440602010000400003&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602010000400003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 mai. 2014.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, dez. 2011.

LEITE, Y. U. F.; GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LIMA, P.; MARRAN, A. A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas. Doi:10.5212/PraxEduc.v.8i1.0002. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 8, jul. 2013. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5370>. Acesso em: 06 Ago. 2013.

LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.89-110, abr. 2010.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. *Desarrollo profesional docente*. Cómo se aprende a enseñar? Narcea, S.A. de Ediciones, 2009.

MIZUKAMI, M. G. N. Formadores de professores: conhecimentos da docência e casos de ensino. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). *Formação de professores práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: UFSCar, 2000.

MAROY, C. Towards post-bureaucratic modes of governance. In: STEINER-KHAMSI, G.; WALDOW, F. (Eds.) *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education London*. London: Routledge, p. 62-93, 2012.

OLIVEIRA, D. A. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. *RBP AE*, vol.27, n.1, p. 25-38, jan/abr.2011.

PACHECO, J. A. *Avaliação das aprendizagens: políticas formativas e práticas sumativas*. 2012. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/21170>. Acesso em: 11 fev. 2015.

PALUMBO, D. J. *Public policy in America: government in action*. 2. Ed. San Diego: Harcourt Brace & Company, 1994. p. 8-29.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Comprender e transformar o ensino*. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: 06/06/2016  
Aprovado em: 13/06/2018