

# Políticas curriculares, Exame Nacional do Ensino Médio e o Ensino de Química

Paula Del Ponte Rocha<sup>1\*</sup> (PG), Maira Ferreira<sup>2</sup> (PQ). [pauladelpon@gmail.com](mailto:pauladelpon@gmail.com)

<sup>1</sup>Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPG Educação em Ciências Química da Vida e Saúde.

<sup>2</sup>Universidade Federal de Pelotas – PPG Ensino de Ciências e Matemática.

*Palavras-Chave:* Currículo de Química, Base Nacional Comum Curricular, Conteúdos de Ensino.

**RESUMO:** O PRESENTE TRABALHO VISA DISCUTIR AS POLÍTICAS E PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO COMO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) EM RELAÇÃO AO ENEM, AO CURRÍCULO E ENSINO DE QUÍMICA. PARA TAL, ANALISAMOS ALGUNS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E AS AVALIAÇÕES DO ENEM DE 2014 E 2015 VISANDO IDENTIFICAR CONTEÚDOS DE QUÍMICA ABORDADOS E OS TEMAS ESTRUTURADORES NAS QUESTÕES. A ANÁLISE DOS DOCUMENTOS OFICIAIS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO MOSTRA, EM DIFERENTES DOCUMENTOS E ÉPOCAS, A MANUTENÇÃO DE DISCURSOS E FORMAS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR QUE RECOMENDAM O ENSINO POR ÁREAS DO CONHECIMENTO E COM DIMENSÃO INTERDISCIPLINAR. JÁ NA ANÁLISE DO ENEM PERCEBEMOS UM EXAME DISTANTE DA BNCC, UMA VEZ QUE APRESENTOU, NAS EDIÇÕES DE 2014 E 2015, QUESTÕES COM CONTEÚDOS ESPECÍFICOS DA DISCIPLINA, TALVEZ PELO CARÁTER CLASSIFICATÓRIO ASSUMIDO PELO EXAME, SEM CARÁTER INTERDISCIPLINAR, COMO FOI A ORIENTAÇÃO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS AO LONGO DOS ANOS ANALISADOS.

## INTRODUÇÃO

Os currículos escolares estão no centro das reestruturações e reformas educacionais e passaram a ser um assunto discutido em diferentes espaços. Para Silva (2010), os currículos têm uma posição estratégica no que concerne a reformas, por ser o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados entre o social e o político. Currículos esses, transformados em elementos discursivos da política educacional, expressam a visão de mundo e de projeto social. O mesmo autor considera que as políticas curriculares interpelam indivíduos e geram uma série de diretrizes, guias curriculares e normas, entre outros.

Desde os anos 2000 são recorrentes os documentos e programas governamentais propondo ações para a melhoria da qualidade da educação no país. As questões educacionais tratadas nesses programas, de modo geral, incentivam a produção de práticas inovadoras e de propostas curriculares, especialmente para o Ensino Médio, indo ao encontro das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para os diferentes níveis de ensino, dos Parâmetros Curriculares Nacionais ou de projetos e programas para formação de professores. Em 2008, foi lançado o programa Currículo em Movimento visando melhorar a qualidade da educação básica por meio da elaboração de “documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdos para assegurar a formação básica comum da Educação Básica” (BRASIL, 2008, p.3), na atualidade sendo materializado pelo anúncio de implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A proposta da BNCC, segundo o Ministério da Educação, visa direcionar os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros teriam o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica (BRASIL, 2015a). Em relação à organização curricular, no Ensino Médio, esta seria por áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Vale destacar que a organização curricular por áreas do conhecimento já vinha sendo anunciada desde o final dos anos de 1990, pelas DCN para o Ensino Médio (BRASIL,

1998) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), mas terá força de lei com a instituição da BNCC. No Rio Grande do Sul, uma reforma curricular com esse perfil – o Ensino Médio Politécnico – foi implementada nas escolas da rede pública estadual desde 2012, propondo a articulação entre as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares com as dimensões Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Podendo ser considerado como parte das mudanças curriculares para o Ensino Médio, também o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que na sua primeira edição, em 1998, tinha o objetivo de acompanhar as aprendizagens dos estudantes na construção e aplicação conceitos das várias áreas do conhecimento, e avaliar o Ensino Médio, sofreu mudança em suas finalidades e passou a ser utilizado para classificar alunos para o ingresso nas universidades brasileiras, pelo Programa Universidade para Todos (ProUni) e pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSu). Mais recentemente, em 2015, também o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) passou a utilizar o resultado do Enem como critério para financiamento de cursos no Ensino Superior (BRASIL, 2015b).

As mudanças de finalidades da avaliação do ENEM tiveram efeitos, ao mesmo tempo que sofreram efeitos, nas reformas curriculares pensadas para o ensino médio que, vemos agora, estar em vias de serem concretizadas pela implantação da BNCC. Assim, a partir dessas considerações sobre proposições e reformas curriculares para o Ensino Médio e sobre a avaliação no ENEM, apresentamos este trabalho que visa discutir às políticas e proposições curriculares para o ensino médio, como a que vem sendo anunciada pela Base Nacional Comum Curricular, em relação ao currículo e ensino de Química na Educação Básica.

#### PROPOSTA METODOLÓGICA

Para a realização da pesquisa, fizemos *download* de documentos, políticas curriculares para o Ensino Médio: Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 1998; BRASIL 2012; BRASIL 2013) e a versão disponibilizada para consulta pública da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2015a). Analisamos tais documentos buscando ver as orientações presentes em relação a possíveis efeitos no ensino de Química.

Pesquisamos também as avaliações do ENEM da área de Ciências da Natureza dos anos de 2014 e 2015, visando identificar conteúdos de Química abordados e os temas estruturadores (quando presentes) nas questões. Após, elaboramos quadros indicando temas e conteúdos abordados, procurando relacionar o movimento previsto para organização curricular do Ensino Médio aos conceitos e assuntos pertinentes à Química.

#### O QUE ESTÁ PREVISTO PARA O ENSINO MÉDIO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS?

No Brasil, as políticas curriculares têm se constituído em discursos que orientam um ensino que rompa com a lógica disciplinar, mas tais discursos não são uma especificidade da educação do Brasil, sendo que o relatório da UNESCO de 2001 valoriza a sinergia entre as disciplinas. Lopes (2008, p. 21) ao comentar não sobre a questão da interdisciplinaridade, mas sobre a integração curricular que, de certo modo, envolve o rompimento de barreiras curriculares afirma que “as justificativas apresentadas para a defesa do discurso de integração curricular situam-se genericamente nas mudanças dos processos de trabalho e de organização do

conhecimento no mundo globalizado”, podendo-se, neste contexto, compreender como a organização escolar, partindo de políticas educacionais, é pensada para solução de problemas observados em diferentes setores da sociedade.

No Brasil, a organização curricular por áreas do conhecimento já era sinalizada pelas DCN para o Ensino Médio, com previsão da instituição de uma base nacional em seu artigo 10, referindo que “a base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber: linguagem, códigos e suas tecnologias; (...) ciências da natureza, matemática e suas tecnologias (...), ciências humanas e suas tecnologias (BRASIL, 1998, p.4). Em 2012, as novas DCNEM reforçava a orientação de organização em áreas do conhecimento, tornava a Matemática uma área e indicava conhecimentos que deveriam ser trabalhados nas disciplinas ou como conteúdos transversais e integradores

a educação alimentar e nutricional, o processo de envelhecimento, o respeito e a valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria, a Educação Ambiental, a educação para o trânsito, educação em direitos humanos (BRASIL, 2011, p.4)

Mas embora havendo a orientação para organização curricular por áreas de conhecimento nos documentos oficiais, em alguns momentos, em alguns desses documentos, havia recomendações disciplinares, como foi o caso do PCN (BRASIL, 2006) no qual havia indicação de conteúdos e metodologias para o ensino a disciplina de Química. Este documento, apresentado como tendo o objetivo de contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente, destacava que não se tratava de um manual para ser seguido, mas “um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado” (BRASIL, 2006, p. 6), como revisor das práticas pedagógicas, em busca da melhoria do ensino. Mas já havia no documento referência sobre a implementação de uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada, que atendesse às especificidades regionais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno. Para o ensino de Química, quanto aos conhecimentos necessários, o documento considerou três eixos constitutivos: os materiais e suas propriedades, as transformações químicas, e os modelos explicativos (Figura 1).

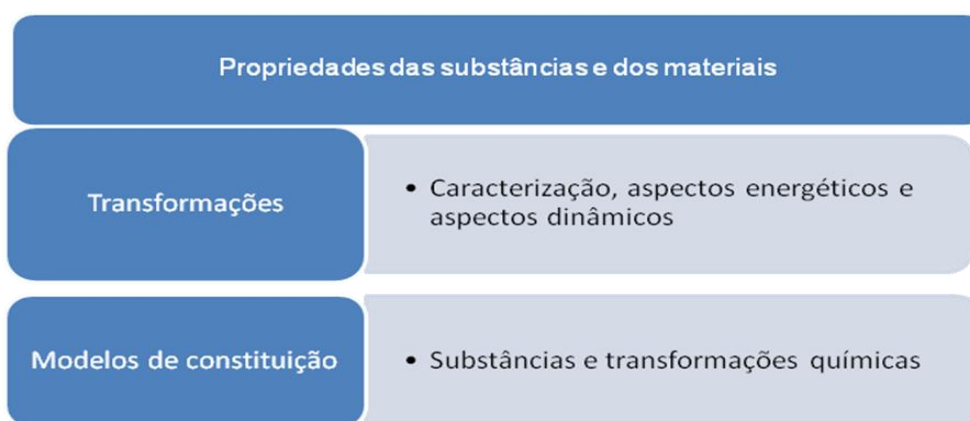


Figura 1: Resumo da organização de conhecimentos apresentados nos PCN (2006) para o ensino de Química

Além disso, o documento apresenta um quadro com conhecimentos, habilidades, valores relativos à história, à filosofia da Química e suas relações com a sociedade e ambiente, divididos em: Química como atividade científica, Tecnologia Química e sociedade, Química, cidadania e meio ambiente.

Os PCN ressaltam a importância de adequação das orientações pelos professores com acréscimos, adaptações e reestruturações pela escola para que seja coerente com o meio e as necessidades dos alunos. Essa adequação pode ser compreendida como sendo uma recontextualização que, segundo Bernstein (*apud* LOPES, 2008), constitui-se a partir da transferência de textos do contexto dos documentos oficiais para o contexto escolar. Para Lopes (2008, p. 28),

na recontextualização, inicialmente há uma descontextualização: textos são selecionados em detrimento de outros e são deslocados para questões, práticas e relações sociais distintas. Simultaneamente, há um reposicionamento e uma refocalização. O texto é modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo de recontextualização.

Os documentos oficiais apresentam-se, assim, como orientações a serem consideradas para a organização curricular, mas que não sejam manuais e sim que sejam adequadas aos espaços escolares de acordo com a realidade de cada estado, município, escola.

A partir de 2010, outros documentos foram produzidos como diretrizes curriculares para a Educação Básica e para o Ensino Médio. Em 2012, como apresentamos anteriormente, as DCN para o Ensino Médio sinalizavam o ensino por áreas e reiteravam o trabalho nas dimensões do trabalho, ciência, tecnologia propiciando a compreensão de fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos, devendo orientar a definição de toda proposição curricular, constituindo-se no fundamento da seleção dos conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação (BRASIL, 2012).

Nas DCNEB (BRASIL, 2013) a organização curricular é apresentada de maneira mais geral, baseada em saberes que perpassem todas as áreas de conhecimento, prevendo, ainda, a organização por disciplinas amparadas por atividades integradoras. Esse documento reúne as DCN para vários níveis de ensino e entre elas as diretrizes para o Ensino Médio que, indicam “dar uma nova dinâmica ao processo educativo dessa etapa educacional, retomar a discussão sobre as formas de organização dos saberes de modo a permitir diferentes formas de oferta e de organização, mantida uma unidade nacional (BRASIL, 2013, p.149), visando melhorar a qualidade no ensino e seguindo as orientações presentes nas DCNEM (2012) que considera a organização do Ensino Médio em quatro pilares:

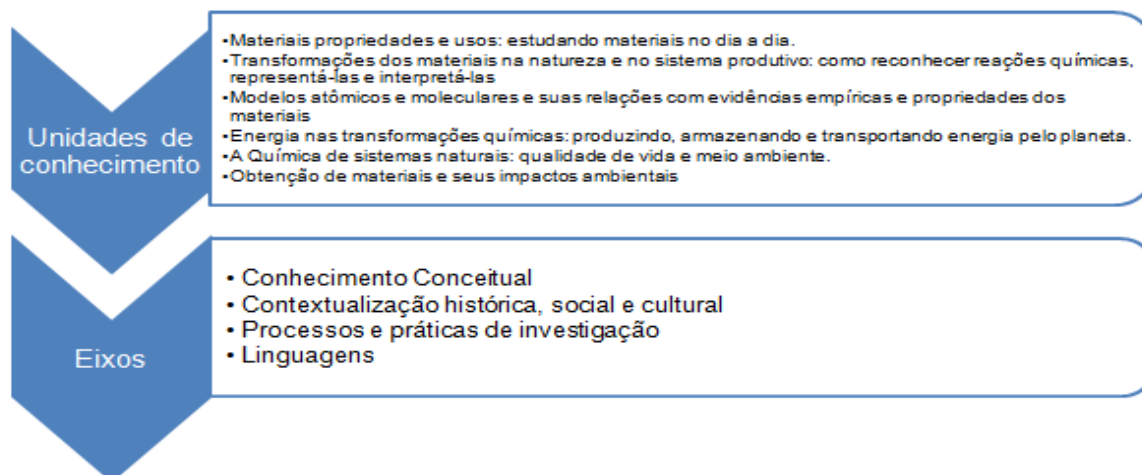
- o *trabalho como princípio educativo*: considera o ser humano como produtor de sua realidade, relaciona o trabalho à prática econômica, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades, sendo o currículo organizado para a intervenção dos estudantes na realidade;
- a *pesquisa como princípio pedagógico*: considera a tecnologia, os avanços da informação e dos conhecimentos, o estímulo dos professores à realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo, de modo a propiciar a participação do estudante na prática pedagógica e visando o relacionamento entre escola e comunidade;
- os *direitos humanos como princípio norteador*: considera o respeito à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, crença religiosa, orientação sexual e opção política, combatendo e eliminando toda forma de discriminação;



– a *sustentabilidade ambiental como meta universal*: considera a necessidade de realização de ações para a prevenção e para o enfrentamento das mudanças sócioambientais globais.

Esses pilares reforçam enfoques possíveis para que os conhecimentos científicos sejam reelaborados e tratados como conhecimentos escolares, considerando metodologias ativas baseadas em “aprendizagem baseada em problemas, centros de interesses, núcleos ou complexos temáticos, elaboração de projetos, investigação do meio, aulas de campo, construção de protótipos, visitas técnicas, atividades artístico-culturais e desportivas” (BRASIL, 2013, p.183).

Além dos documentos já citados, em termos de reestruturação curricular foi anunciada em 2015 a instituição de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, sendo estipulado prazo até março de 2016 para a fase de consulta popular para elaboração da versão final do documento. Nesta versão inicial para estudo e análise, as orientações para o ensino de Química se apresentam divididas em seis unidades de conhecimento, distribuídas pelos três anos do Ensino Médio, sendo cada unidade subdividida em eixos com objetivos e exemplos específicos para cada para cada um desses objetivos. Na figura 2, são apresentadas as unidades e os eixos sugeridos.



**Figura 2: Unidades de conhecimento e eixos para Química apresentados pela BNCC.**

Uma das considerações que pode-se fazer com relação às unidades e eixos apresentados, além da recontextualização citada anteriormente e que já acontece quando o documento “entra” em outro contexto, é sobre a autonomia do trabalho docente. Sacristan (2000), considera que as prescrições curriculares dificilmente costumam ser reguladoras da prática docente de uma forma direta, mas sabemos que indiretamente essas orientações oficiais têm efeitos no trabalho docente, pois apresentadas nos documentos oficiais, em especial nesta primeira versão da BNCC, de forma difusa, principalmente de ordem metodológica, com uma confusão entre objetivos e orientações de como ensinar, com o uso de exemplos para cada unidade de conhecimento. Assim os indicativos de qualidade e as alternativas para melhorias da educação passam pela prescrição da prática do professor, sem que isso parta dele, das suas necessidades ou seus anseios.

Pereira e Oliveira (2014, p. 12), consideram que a autonomia docente se enfraquece no contexto em que o currículo é significado como um guia que orienta o professor sobre aquilo que deve ensinar, estabelecendo uma fronteira entre o especialista que elabora o currículo e o professor que o executa. Além disso,

consideramos que dessa forma tira-se a legitimidade do lugar ocupado pelo docente, não considerando-o apto de fazer escolhas, decidir ou organizar sua prática. Lopes (2015), considera que o discurso que aposta no conhecimento comum, muitas vezes, opera com uma obrigatória imagem homogeneizante e negativa de escola e que a base curricular nacional comum, nesse sentido, é concebida para suprir o que falta à escola.

Em resposta a elaboração da BNCC e em apoio à autonomia docente, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), lançou a campanha *Aqui já tem Currículo...*, para apresentar ao Conselho Nacional de Educação com depoimentos narrando as experiências curriculares já desenvolvidas em todo o Brasil, e justificando serem insuficientes os espaços criados para interação e participação dos professores e estudantes na fase de elaboração da BNCC, e, mais do que isso, por considerarem que os professores e professoras das escolas já praticam currículos de variadas maneiras e com conteúdos plurais que não foram devidamente considerados para elaboração de tal documento. Dessa forma, vemos diferentes instâncias da sociedade mobilizadas para discutir a BNCC que está em vias de ser implementada e que vem sendo anunciada em nome da igualdade de oportunidades de todos os estudantes e, nesse sentido, estaria em consonância como Exame Nacional do Ensino Médio.

#### O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO, POLÍTICAS CURRICULARES E ENSINO DE QUÍMICA

Vê-se nos documentos que a busca por mudanças na escola passa por um discurso de inovação sendo a busca de uma “boa” educação o motivo das proposições curriculares. Silva (2010) considera que essa boa educação faz parte de um projeto social centrado na primazia do mercado, no qual a educação é vista como um instrumento para obtenção de metas econômicas compatíveis com esse interesse. A inserção de jovens no mercado de trabalho e a busca por sucesso faz parte desse cenário. No contexto da educação brasileira, o sucesso pode estar relacionado ao ingresso em uma universidade e, neste caso, o ENEM representa a porta de entrada para esse sucesso, “um caminho de oportunidades” como vem sendo veiculado pelas mídias nos últimos anos (BRASIL, 2014).

Ao voltarmos nossa análise para a organização dos conhecimentos na avaliação pelo ENEM, percebemos em estudo anterior (ROCHA e FERREIRA, 2011) que no período de 2000 a 2002, a avaliação estava centrada em conteúdos específicos de Química, não havendo associação a temas mais gerais ou com enfoque interdisciplinar, pode-se dizer que nessas primeiras avaliações a lógica das provas era semelhante aos vestibulares. A partir de 2003, a prova passou a ter um caráter mais interpretativo, com questões mais contextualizadas e conteúdos incluídos em temas estruturadores, que relacionamos com as orientações contidas nos PCN+ (BRASIL, 2002). De 2003 a 2008, as questões tratavam conceitos de química relacionados a temas mais gerais, com recorrência de temas como *meio ambiente* e *saúde*, e com abordagem de conteúdos centrada em equilíbrio químico, termoquímica, soluções e recursos energéticos, entre outros.

Em um movimento de retorno às primeiras avaliações do ENEM, a partir de 2009 houve a retomada de questões com conteúdos bem específicos de Química, provavelmente em função do caráter classificatório para ingresso dos estudantes em universidades brasileiras. De 2010 até 2015, a avaliação manteve o mesmo estilo, organizada em áreas do conhecimento, mas na área de Ciências da Natureza, marcadamente as questões abordam conhecimentos específicos de Química, Física e Biologia, mostrando a área apenas para marcar a divisão da prova, pois os

conhecimentos são específicos de cada disciplina, sem interligação que justifique não serem avaliados em uma organização curricular. Encontramos questões que apresentam níveis de dificuldade e especificidade necessárias para avaliações classificatórias, sendo algumas questões com grau de dificuldade e especificidade que não “combinam” com as orientações das DCNEM, pois não contemplam a contextualização ou a interdisciplinaridade pertinente a uma área de conhecimentos como as Ciências, mas com especificidade disciplinar, como é o caso da questão que trata do processo de branqueamento de compostos organoclorados (ENEM 2015, Área de Ciências da Natureza, Questão 59).

Por outro lado, ao analisar avaliações do ENEM dos anos de 2014 e de 2015, reconhecemos na abordagem das questões recomendações e exemplos de conteúdos apresentados para a disciplina de Química na edição para a análise da BNCC, mas apenas no texto introdutório da questão, uma vez que os conteúdos são específicos da disciplina, sem caráter interdisciplinar, como foi a orientação dos documentos oficiais ao longo dos anos de 2000 e de 2010. No quadro 1 apresentamos as questões com conteúdos de Química das edições do ENEM de 2014 e 2015.

**Quadro 1. Questões de Química nas provas do ENEM de 2014 e 2015 que apresentavam temas.**

	<b>Tema</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Questão</b>
ENEM 2014	Meio Ambiente	Reações catalíticas	48
		Reações químicas/ Processos de separação	51
		Reações orgânicas	54
		Concentração de soluções	56
		Reações Químicas	63
		Energia nuclear	66
		Reações estequiométricas	70
		Cálculos de solução	83
	Reações inorgânicas	88	
	Saúde	Estereoquímica (isomeria)	52
	<b>Tema</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Questão</b>
ENEM 2015	Meio Ambiente	Termoquímica	51
		Compostos orgânicos	53
		Propriedades – densidade	54
		Reações Químicas	61
		Equilíbrio químico (pH)	68
	Cálculos de soluções.	84	
	Saúde	Consumo de sódio	47

Ao analisarmos as avaliações percebemos que a organização da prova condiz com o que é orientado para o ensino médio em áreas do conhecimento, mas as relações entre as áreas não vão além da organização estrutural da prova. Ao

compararmos as avaliações de 2014 e 2015 percebemos uma diminuição considerável do número de questões que apresentassem algum tema estruturador. Nas poucas questões onde se tem referências de temas esses aparecem no cabeçalho da questão e não são relevantes para resolução da mesma.

Além da falta de temas estruturadores, também não tivemos dificuldade em identificar os conteúdos abordados mostrando que a avaliação se tornou um vestibular nacional, uma avaliação classificatória para o ingresso nas universidades. No quadro 2, apresentamos as questões do ENEM de 2014 e 2015.

**Quadro 2. Questões de Química do ENEM de 2014 e 2015 que não apresentaram temas estruturadores.**

	Conteúdos	Questão
ENEM 2014	Ligações químicas	58
	Eletroquímica	59
	Termoquímica	62
	Geometria molecular	65
	Ácidos e bases	70
	Cálculos de solução	74
	Infravermelho	76
	Compostos quirais	77
	Polímeros	78
	Separação de misturas	80
ENEM 2015	Rendimento químico	51
	Propriedades químicas	52
	Colóides	56
	Processos Químicos – orgânicos	59
	Reações orgânicas	69
	Eletroquímica	70
	Processos de separação	71
	Nomenclatura de compostos orgânicos	73
	Soluções e concentração	74
	Termoquímica	76
	Cálculo de soluções	80
Concentração de soluções	82	



Assim, temos um ENEM distante do antigo exame que pretendia avaliar também competências e habilidades dos alunos e o próprio ensino médio, mas temos também um exame distante da BNCC, se pensarmos nas exigências de um ensino por unidades de conhecimentos, com eixos e objetivos para o ensino e uma avaliação com conteúdos tão específicos de Química e que podem ser distantes da realidade de muitos alunos.

Por outro lado, relacionamos o pretense caráter homogeneizante de uma BNCC, de modo semelhante ao que temos visto com relação ao ENEM desde a sua criação e as mudanças de finalidade sofridas ao longo do tempo, em prol da igualdade de condições para que todos os alunos tenham acesso aos mesmos conhecimentos e, com isso, sejam bem avaliados pelo ENEM, no entanto, questionamos, tal como Lopes (2015) a possibilidade de distribuição conhecimentos iguais para todos, como se conhecimento fosse um objeto, um dado, uma coisa, a ser captado, registrado e depois distribuído. Para a autora (LOPES, 2015, p. 459),

o propósito de construir um currículo comum é articulado à ideia de que o conhecimento é neutro e pode ser reduzido a um conjunto de índices passíveis de serem medidos em uma prova internacional (além das muitas provas nacionais, igualmente naturalizadas)

A autora cita em seu texto o PISA, mas pode ser relacionado com a BNCC e o ENEM, pois este também reforça a centralidade de avaliações e a base acaba sendo um guia para tais exames, pois no momento em que prevê um elenco de conhecimentos necessários para todos os alunos “projeta a possibilidade de medir e comparar resultados de testes como se eles pudessem ser expressões de conhecimentos” (LOPES, 2015, p. 459), desconsiderando todas as outras questões envolvidas no processo educativo.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do movimento ocorrido nos documentos oficiais curriculares para o Ensino Médio brasileiro mostra, em diferentes documentos e épocas, a manutenção de discursos e formas de organização curricular que recomendam o ensino por áreas do conhecimento e com dimensão interdisciplinar e, talvez, por ser uma recomendação que não dá voz aos principais envolvidos no processo educativo, não se torne presente nas escolas. Um outro motivo pode estar na tentativa de implementação de uma lógica de organização de conhecimentos que não atende as características necessárias para a avaliação em exames classificatórios como o ENEM, que ao se tornar um grande vestibular nacional, requer avaliações de conhecimentos específicos pertinentes aos campos disciplinares.

Ao analisarmos a proposta de BNCC em vias de ser implementada, reconhecemos os discursos de busca pela melhoria da educação, mediante a igualdade de condições para que todos os alunos tenham acesso aos mesmos conhecimentos, de modo semelhante ao que temos visto com relação a representação do ENEM como forma de garantir o acesso de todos os alunos no ensino superior. Assim, as reformas curriculares e de avaliação definem unidades de conhecimentos consideradas necessárias para aprendizagem de todos os alunos de um país continental como o Brasil, com regiões muito diferentes.

No caso da Química, percebemos um descompasso ao observar as organizações curriculares propostas para o Ensino Médio, seja pelas DCNEM, seja pela pretensa BNCC, uma vez que o ENEM, que já teve uma dimensão interdisciplinar em um dado momento, e, nos últimos anos, ao tornar-se um exame classificatório,

passou a avaliar conceitos químicos com um nível de especificidade que não é contemplado pelos currículos das escolas e que não considera as dimensões orientadas pelos documentos legais: a contextualização e a interdisciplinaridade, que justificariam as organizações curriculares por áreas de conhecimentos, ao invés de disciplinas.

#### REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996. In: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer CNE/CEB n.º 15, de 01 de junho de 1998. Publicado no D.O.U de 26 de junho de 1998, Seção I, p. 21.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. 144 p.

BRASIL. **PCN Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 135 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 2)

BRASIL. **Programa Currículo em Movimento – Apresentação, 2008**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/curriculo\\_em\\_movimento\\_saibamais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/curriculo_em_movimento_saibamais.pdf)>. Acesso: 01 mar 2016.

BRASIL. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução n.º 2, de 30 de Janeiro 2012. Publicado no DOU de 24 de janeiro de 2011.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.562p.

BRASIL. **Enem é um caminho de oportunidades**, 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/11/enem-e-um-caminho-de-oportunidades-afirma-dilma-rousseff>>. Acesso: 02 mar. 2016.

BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015a.

BRASIL. Edital Nº 21, de 24 de julho de 2015b. Brasília: **Diário Oficial da União**, de 27.07.2015, nº 141, seção 3, páginas 44 e 45.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/16735/11881>>. Acesso: 01 mar 2016.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

PEREIRA, Talita Vidal. OLIVEIRA, Veronica Borges. BASE NACIONAL COMUM: A autonomia docente e o currículo único em debate. **Revista Teias**, v. 15, n. 39 24-42.

2014. Disponível em:  
<<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/1761/1310>>  
Acesso: 01 mar 2016.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014**. Porto Alegre: SEDUC/RS, 2011.

ROCHA, P. P., FERREIRA, M., Processos de Legitimação de Conteúdos de Ensino de Química: um Estudo sobre Currículo. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011, Campinas. **Anais VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências** Campinas: VIII ENPEC, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Currículo como prática de significação. In: \_\_\_\_\_. O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. p.07-30.