

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**O ENEM COMO POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO: CONSTRUÇÃO E
OU (DES)CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR**

CLENIO VIANEI MAZZONETTO

Frederico Westphalen, Janeiro de 2014.

CLENIO VIANEI MAZZONETTO

**O ENEM COMO POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO: CONSTRUÇÃO E OU
(DES)CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Canan

Frederico Westphalen, Janeiro 2014.

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade:

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

Câmpus de Frederico Westphalen

Rua Assis Brasil, 709 – Bairro Itapagé – 98400-000 – Frederico Westphalen - RS

Direção do Câmpus:

Diretor Geral: Prof. César Luiz Pinheiro

Diretora Acadêmica: Prof.^a Silvia Regina Canan

Diretor Administrativo: Prof. Nestor Henrique De Cesaro

Departamento/Curso:

Departamento de Ciências Humanas – chefe prof.^a Dr.^a Edite Maria Sudbrack

Curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação – coordenadora prof.^a Dr.^a

Edite Maria Sudbrack

Disciplina:

Pesquisa em Educação I

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Canan

Orientando:

Clenio Viane Mazzone

Temática:

O ENEM como política pública de avaliação: construção e ou (des) construção do currículo escolar

RESUMO

A presente dissertação é resultado de um processo de investigação teórica e prática na busca de aprofundamento nas mudanças propostas pelo ENEM, que tem como proposta um novo modelo de avaliação alicerçado nas habilidades e competências para os concluintes do Ensino Médio. Essa nova forma de avaliar propõe mudanças em relação ao currículo e a interdisciplinaridade. Neste sentido, nosso problema de pesquisa está focado neste como política pública de avaliação e construção do currículo escolar, se está propiciando emancipação e autonomia aos educandos. O ENEM como política pública de avaliação é capaz de desencadear um processo de emancipação, ou apenas ranquear as Escolas, trazendo apenas concorrência entre elas, quando essas não se apropriam dos resultados do ENEM. Nossa pesquisa foi desenvolvida em três escolas da rede pública de Educação Básica pertencentes à 20ª CRE, sendo que foram questionados os Diretores, Coordenadores pedagógicos e Coordenadores de área, que voluntariamente contribuíram para esta que abordou questões sobre os seguintes temas: Resistência quanto a aplicabilidade do ENEM, questão curricular e interdisciplinar, mudanças com relação ao processo avaliativo, autonomia e emancipação. Para aprofundarmos as questões teóricas, discutimos temas como: A contextualização educacional, crises mudanças e intervenção de organismos internacionais; O racionalismo, modelo no qual está estruturada a educação, dificultando a interdisciplinaridade e mudança curricular; As políticas públicas como possibilidade de avanço social em uma sociedade conflituosa; A questão curricular que ao nosso entendimento está estruturada no sentido de preservar o consenso cultural; Avaliação em larga escala no qual está inserido o ENEM. Sua origem e utilização no decorrer da história, quando o Estado deixa de ser provedor e passa ser controlador. Para uma maior veracidade e cientificidade de nossa pesquisa, utilizamos o processo dialético, para uma maior valorização das contradições, poder observar de forma mais abrangente e da possibilidade de intervir no processo. Os aspectos quantitativos foram contemplados por ocuparem um maior conjunto de valores, crenças e valorizar o processo como um todo. A partir do olhar contextual realizamos a interpretação dos dados fundamentos em quatro categorias que são elas: Autonomia/emancipação, interdisciplinaridade, currículo, e avaliação do ENEM/ avaliação das escolas. A partir destas categorias realizamos o cruzamento das respostas contidas nos questionários comparados com a fundamentação teórica contida na dissertação. Através desses cruzamentos, foi possível constatar que em algumas escolas ocorre um processo mais avançado em relação a nosso problema de pesquisa, enquanto em outras esse processo se apresenta em construção com algumas dificuldades de avanço. Porém, não podemos negar que o processo educativo tem demonstrado significativos processos de crescimento, frente as mudanças e desafios educacionais. O processo de pesquisa é um movimento contínuo e ininterrupto, isto significa que os resultados encontrados nessa dissertação não devem serem considerados como verdades absolutas, mas sim continuam em aberto para novas pesquisas e aprofundamentos.

Palavras-chave: ENEM, Avaliação, currículo, interdisciplinaridade, emancipação, Políticas públicas.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a theoretical and practical research process in searching of deepening in the reforms proposed by ENEM, which is proposing a new evaluation model grounded in the skills and competencies for the graduating high school assessment. This new way of evaluating proposes changes in relation to the curriculum and interdisciplinary. In this sense, our research problem is focused on this as a public policy evaluation and construction of the school curriculum, if it is providing empowerment and autonomy to the learners. The ENEM as public policy evaluation is able to trigger a process of emancipation, or just to rank the Schools, bringing only competition between them, when these do not appropriate the results of the ENEM. Our research was conducted in three public schools of Basic Education belonging to the 20th CRE, and were asked the school principals, pedagogical coordinators and area coordinators, which ones voluntarily contributed to this research, which addressed issues on the following topics: Resistance as the applicability of ENEM, curricular and interdisciplinary issue, changes with respect to the evaluation process, autonomy and emancipation. To deepen the theoretical questions ,we discussed topics such as : The educational contextualization , changes and crises intervention of international organizations ; The Rationalism ,model in which is structured the education , hindering interdisciplinary and curriculum change ;The Public policy as the possibility of social advancement in a conflictual society; The curricular question that in our understanding is structured to preserve the cultural consensus ; large-scale evaluation in which the ENEM is inserted . Its origin and use in the course of history, when the state leaves out to be the provider and starts to be controller. For a greater accuracy and scientificity of our research, we use the dialectical process to a greater appreciation of the contradictions, to notice more comprehensively and to be able to intervene in the process. The quantitative aspects were included because they occupy a larger set of values , beliefs and value the process as a whole. From the contextual look, we conducted the interpretation of the data based in four categories which are: autonomy / empowerment, interdisciplinary, curriculum, and evaluation of ENEM / evaluation of schools. From these categories we carried out the crossing of the answers contained in the questionnaires compared with the theoretical foundation in the dissertation. Through these crosses, it was found that in some schools a more advanced process occurs in relation to our research problem, while in others, this process shows itself in the construction with some difficulties in advanced. However, we can not deny that the educational process has shown significant growth processes because the changes facing educational challenges. The research process is a continuous and uninterrupted movement which means that the results found in this dissertation should not be considered as absolute truths, but remain open to new research and insights.

Key-words: ENEM, evaluation, curriculum, interdisciplinary, empowerment, public policies.

AGRADECIMENTOS

Foi um novo caminho percorrido de intensas descobertas. Processo seletivo, passando pela aprovação, até a conclusão do Mestrado. Um caminho não tão difícil, mas com absoluta certeza, nada tranquilo.

Por isso, agradeço:

O Deus em quem acredito, pela vida.

Aos meus pais, por terem me dado educação, valores e ensinado sempre a buscar novos caminhos, com coragem e dedicação, minha eterna gratidão.

A minha esposa Angela, pelo infindável companheirismo, parceria, incentivo e pelas palavras acalentadoras, conforto para a alma nos momentos de angústia.

Aos meus amigos, irmão que Deus colocou em minha vida e escolhi para conviver.

Ao Nicks e a Belinha, fiéis companheiros das longas madrugadas, me mantendo sempre em estado de alerta.

Obrigado a todos com quem dividi essa experiência.

“Quando não souberes por onde ir, olhas para trás, e sabe pelo menos de onde vens”

(Provérbio Africano).

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha orientadora Prof. Dr.^a Silvia Regina Canan, pela incansável orientação, revisão criteriosa do texto, profícuos comentários, esclarecimentos, opiniões e sugestões, cedência e indicação de bibliografia, oportunos conselhos, pela acessibilidade, cordialidade e simplicidade demonstrada, pela confiança concedida e pelo permanente estímulo. Contigo aprendi muito mais do que teorias político-educacionais, aprendi a cultivar a generosidade e a humildade. Amiga-orientadora.

Muito obrigado.

EPÍGRAFE

*Que a força do medo que tenho
Não me impeça de ver o que anseio
Que a morte de tudo em que acredito
Não me tape os ouvidos e a boca
Porque metade de mim é o que eu grito
A outra metade é silêncio*

*Que a música que ouço ao longe
Seja linda ainda que tristeza
Que a mulher que amo seja pra sempre amada
Mesmo que distante
Pois metade de mim é partida
A outra metade é saudade*

*Que as palavras que falo
Não sejam ouvidas como prece nem repetidas com fervor
Apenas respeitadas como a única coisa
Que resta a um homem inundado de sentimentos
Pois metade de mim é o que ouço
A outra metade é o que calo*

*Que a minha vontade de ir embora
Se transforme na calma e na paz que mereço
Que a tensão que me corrói por dentro
Seja um dia recompensada
Porque metade de mim é o que penso
A outra metade um vulcão*

*Que o medo da solidão se afaste
E o convívio comigo mesmo se torne ao menos suportável
Que o espelho reflita meu rosto num doce sorriso
Que me lembro ter dado na infância
Pois metade de mim é a lembrança do que fui
A outra metade não sei*

*Que não seja preciso mais do que uma simples alegria
Pra me fazer aquietar o espírito
E que o seu silêncio me fale cada vez mais
Pois metade de mim é abrigo
A outra metade é cansaço*

*Que a arte me aponte uma resposta
Mesmo que ela mesma não saiba
E que ninguém a tente complicar
Pois é preciso simplicidade pra fazê-la florescer
Pois metade de mim é plateia
A outra metade é canção
Que a minha loucura seja perdoada
Pois metade de mim é amor
E a outra metade também...*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1: Dissertações e Teses por palavras-chave

Tabela 2: Produção Científica por Região

Tabela 3: Produção por Estados Brasileiros

Tabela 4: Dissertações por Ano

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABE – Associação Brasileira de Educação.
- ANEB – Avaliação Nacional de Avaliação Básica
- ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior.
- BDTD- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações;
- BA- Bahia.
- BRASIL – Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil; Brasília, DF: Senado.
- CEP – Comitê de Ética em Pesquisa.
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.
- CONFENEM – Conferência
- EM – Ensino Médio.
- ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio.
- ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos.
- ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.
- E.U.A – Estados Unidos da América.
- IBICT – Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia.
- FIES – Fundo de Financiamento Estudantil.
- FMI - Fundo Monetário Internacional.
- FUNDEB -Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.
- ICLAS – *International Council for Laboratory Animal Science.*
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
- IES – Instituto de Ensino superior.
- IICA – *Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura.*
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.
- LUME – Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- MEC- Ministério da Educação e Cultura.
- MS – Mato Grosso do Sul.

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos.
PNC - Programa Nacional de Capacitação dos Gestores Ambientais.
PUC GO - Pontifícia Universidade Católica Goiás.
PUC MINAS – Pontifícia Universidade Católica Minas Gerais.
PUC SP – Pontifícia Universidade Católica São Paulo.
PROEB - Programa de Equalização das oportunidades de acesso à Educação Básica.
PRN – Partido da Reconstrução Nacional.
PNLEM - Programa Nacional do Livro de Ensino Médio.
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro.
PROUNI – Programa Universidade para Todos.
PSDB -Partido da Social Democracia Brasileira.
RS – Rio Grande do Sul.
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.
SISU – Sistema de seleção Unificado.
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
SEF – Secretaria de Economia e Finanças.
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.
20ª CRE- 20ª Coordenadoria Regional de Educação (Palmeira das Missões).

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	8
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	9
1. INTRODUÇÃO.....	13
2. JUSTIFICATIVA E CONTEXTO EDUCACIONAL	18
3. CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.	28
3.1 A escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa.....	29
3.2 A escolha dos instrumentos de coleta de análise e de dados	30
4. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONCEPÇÃO EM BUSCA DE NOVAS PERSPECTIVAS.....	33
4.1 O Fim do Regime Militar - Abertura Política (1985 - 2013)	34
4.2 A Educação nos Anos de 1990	43
4.3 Os Sistemas de Avaliação.....	46
5. O RACIONALISMO MODERNO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO	49
5.1 Crise Paradigmática.....	58
5.2 A Pós Modernidade e seus Aspectos Negativos.....	62
5.3 A Racionalidade: Uma Nova Construção Paradigmática.....	65
5.4 A Emancipação na Educação	70
6.POLÍTICAS PÚBLICAS: UM DESAFIO PARA O ESTADO E A SOCIEDADE.....	73
6.1 Compreensões das políticas públicas	73
6.1.1 Definindo conceitos.....	74
6.1.2 Análise das políticas públicas.....	75
6.2 Objetivos das políticas públicas	78
6.3 Políticas públicas no Brasil	82
6.4 Processo de criação do ENEM	84
7. CURRÍCULO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO.....	91
7.1 Origem do Currículo.....	91
7.1.2 O Currículo no contexto Pós-Moderno	96
7.1.3 O pós-estruturalismo e sua visão currículo	97
7.1.4 Estudos Culturais Curriculares	98

7.2 Considerações sobre a interdisciplinaridade a partir do contexto curricular.....	100
7.2.1 Da Disciplina à Interdisciplinaridade	100
7.2.2 A Interdisciplinaridade - Tentativas Conceituais	102
8 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA	112
8.1 Concepções Iniciais	112
8.1.1 A ingerência do neoliberalismo na educação	113
8.2 A avaliação educacional dentro do contexto neoliberal: o ENEM como proposta de avaliação do ensino médio.....	117
8.2.1 Contextualização da avaliação:	121
8.2.2 Contextualizando a Avaliação em Larga Escala	123
8.2.3 No Brasil.....	123
8.2.4 A avaliação em larga escala no ensino médio	126
8.4.5 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA X PERSPECTIVAS.....	135
9. ANÁLISE DE DADOS	136
9.1 CATEGORIA 01: AUTONOMIA/EMANCIPAÇÃO	142
9.2 CATEGORIA 2: INTERDISCIPLINARIDADE	145
9.3 CATEGORIA 3: CURRÍCULO	150
9.4 CATEGORIA 4: AVALIAÇÃO PELO ENEM /AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS	154
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
11 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	164

1. INTRODUÇÃO

O objeto de estudo, do qual tratamos nessa dissertação, diz respeito à compreensão de possíveis mudanças nos currículos das Escolas de Ensino Médio, tendo em vista a implantação da LDB/96, a qual traz como proposta um novo modelo de avaliação alicerçada nas habilidades e competências dos egressos do Ensino Médio. Este novo modelo avaliativo pressupõe uma possível mudança curricular nas Escolas, pois contempla os saberes acumulados dos alunos e suas experiências.

Esta pesquisa teve a intenção, na forma teórica e de campo, de trazer aspectos fundamentais para o entendimento do ENEM. Propusemo-nos a investigar como problema de nossa pesquisa se o ENEM como política pública de avaliação e construção do currículo escolar, tem propiciado um processo de emancipação dos educandos, ou, continua reproduzindo conhecimento sem se preocupar com a formação geral do sujeito.

Para aprofundarmos a investigação, buscou-seno processo da pesquisa, analisar alguns aspectos do ENEM como política pública de avaliação e averiguar as resistências que se apresentam para aplicá-lo; identificar a ocorrência de intervenção do ENEM nos currículos das Escolas Públicas de Ensino Médio; investigar a organização das escolas com relação às políticas de Avaliação Educacional; analisar os currículos de Ensino Médio com relação às diretrizes norteadoras para o Ensino Médio e identificar semelhanças ou diferenças sobre a avaliação do ENEM confrontando com a avaliação escolar.

Para a elaboração dessa investigação, guiamo-nos pelos pensadores que transitam nas questões curriculares, interdisciplinares, avaliação em larga escala e na nova LDB/96, que aborda a questão interdisciplinar como possibilidade para uma formação mais complexa, mais abrangente, tendo em vista as novas necessidades do mercado de trabalho.

Fez-se uso da abordagem dialética em nossa pesquisa, pois através desta metodologia foi possível intervir no processo e não apenas ficar contemplando a realidade que nos será apresentada, respeitando a lógica dos conflitos e suas contradições, visando à transformação social dos homens, numa concepção materialista-dialética.

Ainda com relação à investigação teórica, desenvolveu-se um breve histórico sobre a educação no Brasil e, através deste recorte histórico, com maior intensidade, a partir dos anos de 1980, período em começam os sinais da abertura política, que irá avançar durante a década

de 1980. Com a promulgação da nova Constituição em 1988 e, também as novas configurações econômicas mundiais que irão afetar o Brasil, passam a forçar novas reformas que irão se materializar na LDB/96, germe do processo do ENEM.

A proposta inovadora na avaliação do ENEM é a possibilidade de uma nova formatação para resolução de questões superando a racionalidade Cartesiana, própria do pensamento moderno. Discutiram-se estas novas possibilidades à luz de pensadores como Edgar Morin (2005), o qual defende a construção do conhecimento visando à completude. Jaime Zitkoski (2000) argumenta sobre a fragilidade do pensamento racional moderno no decorrer da história, por não contemplar os processos históricos culturais do ser humano em sua totalidade. Boaventura Souza Santos (1997) também tece suas críticas, ao paradigma cartesiano, devido à sua fragmentação e fragilidade. Ainda, aspectos da razão instrumental e sua relação com o ENEM.

No decorrer do texto refletiu-se sobre as contribuições das políticas públicas como possibilidade de construção de uma sociedade mais humanizada. O Estado entra em ação através das políticas públicas, tentando contemplar as principais diferenciações sociais. A sociedade é uma intensidade de conflitos ideológicos, e as políticas públicas, por meio do consenso, devem criar possibilidades para que um maior número de pessoas sejam contempladas com suas ações.

Discutiu-se, ainda, a questão curricular, tendo o ENEM como proposta de avaliação, contemplando as habilidades e competências dos educandos, renegando o processo de decoreba, mas sim que o aluno construa seus próprios conceitos, desencadeie suas próprias relações, pois está intrínseco levar em conta as experiências, as construções históricas dos educandos. Logo, este processo caminha para a construção de um novo currículo escolar, que contemple os aspectos culturais dos educandos.

Junto com a proposta do Estado mínimo, a partir da década de 1980, paradoxalmente o Estado passou a ser extremamente centralizador, controlador, orientado por organismos internacionais, passou a controlar os gastos, e cobrar resultados dos investimentos. Assim, dentro desta política neoliberal, as avaliações em Larga Escala, passaram a regular as questões primordiais na Educação.

O modelo de avaliação do ENEM é desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais estamos em constante construção do conhecimento e não apenas no campo da memória, que apesar de importante, sozinha não consegue responder as problemáticas do mundo moderno.

O campo empírico da pesquisa constituiu-se em três escolas pertencentes à 20ª Coordenadoria Regional de Educação, duas situadas em Frederico Westphalen e uma em Palmeira das Missões, para contemplar a sede da 20ª CRE. A pesquisa ocorreu em forma de questionário, em que foram solicitados para colaborar o Diretor da Escola, o Coordenador Pedagógico da Escola e o Coordenador de cada área de conhecimento.

O caminho de nossa investigação de campo desencadeou um conjunto de informações visando aprofundar os objetivos aos quais nos propusemos. Foram abordados os seguintes temas em formato de questões. A Escola organiza seus currículos, para que ocorra a construção do conhecimento, tendo o aluno como protagonista e respeitando o progresso de sua aprendizagem? A prova do ENEM provocou uma discussão interdisciplinar na Escola considerando a possibilidade da construção de um novo currículo? As vivências dos educandos são levadas em conta na hora de reelaborar os currículos e/os conteúdos? De que forma? Quais estratégias? A organização do currículo da Escola está estruturada para que ocorra a motivação, a mobilização dos alunos para o desejo de conhecer, descobrir e realizar estimulando o aprender a aprender cobrado nas provas do ENEM? Sabemos da importância do saber autônomo na construção do conhecimento do educando. A Escola está contemplando estratégias no processo educativo de forma a desenvolver a autonomia dos alunos? Como? Os conteúdos trabalhados nas questões do ENEM interferem na construção do currículo escolar? De que forma? É possível estabelecer relações entre a avaliação desenvolvida no ENEM e a avaliação escolar? De que forma? Em que medida a Escola consegue superar o modelo de racionalidade instrumental, mais focado na memorização, em função do modelo estabelecido pelo ENEM e a proposta da Politecnicia?

Através desses questionamentos, agrupamos as respostas em categorias e posteriormente foi realizada a análise dos dados comparando com os objetivos de nossa dissertação, mencionados anteriormente.

A presente dissertação está organizada em 10 capítulos que buscam traduzir os principais aspectos do tema pesquisado.

O primeiro capítulo trata dos aspectos introdutórios e algumas justificativas em relação à criação do ENEM em 1988 pelo INEP. Trataremos das inovações introduzidas pelo exame do ENEM, aferindo as competências e habilidades. Abordaremos também sobre as possibilidades de mudanças implementadas para o Ensino Médio e o ENEM, como avaliação em larga escala.

No segundo capítulo, trataremos sobre algumas mudanças decorridas devido às crises no sistema capitalista nas primeiras décadas do século XX e de que forma essas mudanças,

por meio de Organismos Internacionais, acabaram por interferir no processo de formação dos educandos. Neste capítulo também imprimiremos um olhar sobre o estado da arte, onde demonstraremos a necessidade de um maior aprofundamento de pesquisa sobre o ENEM, justificado principalmente pelo reduzido número de estudos sobre este tema.

No terceiro capítulo, abordaremos os caminhos metodológicos, tendo em vista a preocupação em encontrar caminhos para que a pesquisa tenha uma maior veracidade possível, para que a metodologia auxilie na tentativa da descoberta da essência do ser. Usamos o processo dialético, por valorizar as contradições, os constantes movimentos entre as partes e a possibilidade de interferir no processo, além da possibilidade de uma interpretação de forma totalizante.

A opção pelos aspectos qualitativos se justifica por este se ocupar, com um maior universo de significados, dentre eles, aspirações, crenças, valores, um conjunto maior de fenômenos que contemple a realidade como um todo.

Com relação ao quarto capítulo, trouxemos alguns aspectos com relação à educação brasileira. Fizemos um aprofundamento a partir dos anos de 1980, período em que se dá início à abertura política, resultando em várias outras mudanças entre elas à educação, que toma novos direcionamentos. Devido à crise do capitalismo da década de 1970, o mercado de trabalho se modificou e a escola necessita dar conta dessas mudanças. Em 1988 ocorre a promulgação da nova constituição, que também trouxe mudanças para a Educação Brasileira.

No quinto capítulo discorreremos sobre a forte influência do racionalismo moderno, na constituição disciplinar e na organização escolar. Fizemos considerações sobre as possibilidades do ENEM como política pública, que busca ser um instrumento via razão emancipatória e não apenas processo da razão instrumental, como propõe o pensamento moderno. Para essa discussão, nos apoiamos em pensadores como Boaventura de Souza Santos, Marilda Behrnes, Jaime José Zitkoski, Paulo Freire, Odêmio Antônio Ferrari, entre outros.

Com relação ao capítulo sexto, tratou-se de uma reflexão sobre as políticas públicas, principais conceituações, como ocorre a relação entre os atores estatais e não estatais. Destacamos que a sociedade moderna é altamente conflituosa e que os conflitos podem ser resolvidos pela coerção, porém se tornam caros e desgastantes. As sociedades tem preferido resolver seus conflitos através de soluções políticas, que se transformam em desafios adicionais para a implantação de políticas públicas.

Já no sétimo capítulo, discorreremos sobre a questão curricular, pois, este se constitui em importante instrumento para dar sequência, alcançar determinadas metas, estruturar a

escola dentro dos moldes culturais vigentes. A perspectiva curricular se estrutura no sentido da preservação do consenso cultural. Falamos sobre os principais períodos históricos e suas construções curriculares. Na parte final do capítulo, abordamos questões relacionadas à interdisciplinaridade. Na proposta de avaliação do ENEM está intrínseca a proposta interdisciplinar, pois para que o educando tenha um domínio abrangente, contextualizado, faça interligações, se torna necessária a intercomunicação com outras disciplinas.

No oitavo capítulo, tratamos sobre a avaliação em larga escala no Brasil. As crises ocorridas no sistema capitalista nos anos 1970 desencadearam o processo de construção do Estado mínimo difundido mundialmente e implantado em muitos países durante, principalmente, as décadas de 1980 e 1990. O Estado com orientação neoliberal passou a ser extremamente controlador dos gastos, para com as áreas sociais e para com a educação. Esse controle passou também pela cobrança de resultados nos investimentos em educação, que ocorre através de provas, de exames abrangendo desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior. Os dados pesquisados acabam não se tornando elementos de emancipação das escolas, mas apenas cumprem um processo de ranqueamento.

Com relação ao nono capítulo, abordaremos, novamente, aspectos relevantes com relação à educação e que fazem parte de nosso projeto de pesquisa. Norteados pelos objetivos do projeto, neste nono capítulo, fizemos a análise dos dados coletados através das entrevistas. Subdividimos a análise em quatro categorias com características afins, para melhor aprofundarmos a pesquisa empírica.

Para o décimo capítulo, trouxemos às considerações finais alguns aspectos dos caminhos percorridos e claro, caminhos abertos para novas possibilidades.

A pesquisa desenvolvida em três escolas públicas de Ensino Médio da área de abrangência da 20ª CRE trouxe importantes elementos para debate sobre as políticas de avaliação, notadamente o ENEM.

2. JUSTIFICATIVA E CONTEXTO EDUCACIONAL

A questão educacional é um tema presente nas agendas de discussões dos educadores, tanto brasileiro como a nível internacional, através de entidades representativas que têm em pauta essas temáticas.

As grandes mudanças econômicas e educacionais ocorridas, principalmente após a segunda guerra mundial, representaram a primeira grande crise do sistema capitalista. Em virtude disso, são realizadas várias ações orquestradas pelas grandes potências europeias e pelos EUA, na tentativa de ‘reestruturar’ o capitalismo. Essas mudanças, obrigatoriamente, atingiram o sistema público de ensino dos países periféricos e isso foi possível com o consentimento dos governos locais. Essas mudanças, que ocorreram inicialmente em nível de país, conseqüentemente, atingiram os estados desses países em um efeito cascata. É gritante a interferência que as agências internacionais de financiamento exercem sob o argumento de “ajuda” aos governos locais.

O capitalismo nas primeiras décadas do século XX foi acometido talvez de sua primeira grande crise. Alguns fatores que influenciaram são a Guerra Fria, o confronto com o socialismo, desafiando o capitalismo a manter-se vivo, hegemônico e poderoso. Em função disso, o sistema capitalista passou a desencadear um processo de reforma do Estado e criação de organismos (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio) que de forma permanente irão defender os interesses dos grandes capitais.

A partir de 1944, com o término da II Grande Guerra, nasce o Banco Mundial que tem como principal objetivo ajudar na reconstrução dos países devastados pela Guerra. O Banco Mundial também atuou como um banco credor, para programas de empréstimos, principalmente para os países endividados da América Latina. Esse período corresponde entre os anos de 1950 a 1970, a partir de 1980, devido ao endividamento dos países latino americanos reorienta sua política, para garantia que esses países cumpram seus compromissos e também políticas, para que possam garantir novos empréstimos. A partir da década de 1990, o Banco Mundial passou a ser articulador, no processo de abertura comercial, na venda das empresas estatais, defensor da política do estado mínimo e alteração das relações trabalhistas. Nessa conjuntura, o grande capital passou a interferir e orientar para a devida aplicação dessas políticas.

Em relação às políticas educacionais, os organismos internacionais estabeleceram metas, para que fossem liberados os recursos financeiros. Esse foi o tom da atuação dos Organismos Internacionais sendo que os países dependentes foram ‘orientados’ para a resolução de seus principais problemas como pobreza, analfabetismo e maior profissionalização, dando ênfase na quantidade e não na qualidade, pois nisso se insere a lógica do mercado. Nessa tendência, insere-se a questão educacional, por interferências de políticas externas que agem de maneira sintonizada com a questão econômica, proposta pelas cartilhas do Banco Mundial, FMI, e outros, que além de reformularem condições para empréstimos, também atuam de forma paralela ao Estado como implementadores de reformas educacionais. Pode-se destacar a prioridade em investimentos na educação primária, visando uma formação para o mercado de trabalho, onde não há espaço para sujeitos pensantes, críticos, reflexivos, que não produzam ciência, conhecimento, mas que apenas reproduzam o sistema.

Essa interferência mercadológica na educação pode ser percebida, principalmente, quando se analisa a formação crítica do educando. Neste contexto a educação responde aos interesses da orientação capitalista. Os organismos econômicos internacionais sorrateiramente interferem na formação do educador que por seqüência atinge o educando, de forma que esse não seja considerado sujeito histórico do processo de ensino, mas numa visão clientelista, ou como alguém que deve ser assistido.

Em virtude da influência e muitas vezes por determinação, de organismos externos, a política educacional brasileira nas últimas décadas foi demarcada por inúmeras contradições, seja no que tange a sua execução ou seu planejamento o que se reflete em um sistema de ensino marcado por lacunas, quebras, falta de seqüência, ocasionando pouca reflexividade e criticidade.

Diante deste viés capitalista, os organismos internacionais sejam eles políticos ou econômicos, acabam por interferir na criação de políticas educacionais dos países periféricos.

A contextualização da avaliação em larga escala, e em específico o ENEM, são objetos passíveis de aprofundamento em termos de pesquisa, tendo em vista a não existência de muitos materiais disponíveis para análise, entre os fatores podemos citar a jovialidade do ENEM, e uma relativa resistência dos novos exames com o formato apresentado pelo ENEM, destoando do caráter conservador das formas até então apresentadas para ingresso ao Ensino Superior.

Porém, essas mudanças, em relação ao ENEM, permanecerão como tendência ao aprofundamento no contexto histórico-político em que vivemos. Segundo palavras do então Ministro da Educação Fernando Haddad quando se referiu ao exame:

Seria uma atividade obrigatória para a conclusão dos estudos. Não significa que o estudante precisaria atingir uma nota específica, mas a mera participação [seria suficiente]. Seria como o Enade [Exame Nacional de Desempenho de Estudantes] em que todos os alunos são convocados a fazer a prova e obrigados a participar, disse.

Haddad avaliou que “ainda nesta década” o Enem deve acabar com os vestibulares. Desde 2009, a prova passou a ser usada como critério de seleção por parte das universidades públicas, o que fez crescer o número de inscritos no exame. Para o segundo semestre de 2011, foram oferecidas 26 mil vagas em 48 instituições públicas de ensino superior, por meio do Enem, no Sistema de Seleção Unificado. (Sisu).

Vai ser natural esse movimento das universidades de abrirem mão de algo que não diz respeito a elas [cuidar dos exames de seleção]. Em lugar nenhum do mundo é assim. A evolução tem sido muito boa e nosso prognóstico é que a cada ano haverá mais vagas para ingresso no Sisu e no ProUni [Programa Universidade para Todos], disse Haddad (ABMES, Associação brasileira de mantenedoras de Ensino Superior. (HADDAD, 2011, p.01).

A contextualização do Ensino em nível nacional, como já vimos, sofre contínua influência dos organismos internacionais, como o caso da UNESCO e sua representação no Brasil.

A UNESCO, nos últimos anos, tem contribuído na construção de um novo modelo de ensino para a América Latina, com novas concepções curriculares. A UNESCO, junto ao Brasil, tem desenvolvido vários trabalhos relacionados com a questão do Ensino Médio. Estas pesquisas estão documentadas no livro “Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração”. Segundo a Revista Debates ED; publicada em 2009:

O presente estudo analisou algumas iniciativas de implantação do ensino médio integrado à educação profissional no Brasil. Uma das principais conclusões diz respeito ao fato de que há boa safra de reflexões teóricas, argumentações ideológicas e normas sobre o tema; no entanto, são frágeis as propostas mais operacionais e raras as experiências de implantação efetiva de cursos integrados (REGATIERI e CASTRO, 2011, p. 05).

Em decorrência destes documentos elaborados pela UNESCO, sua representação no Brasil, desenvolveu projetos curriculares para o Ensino Médio, tendo como finalidade, integração entre a educação e o trabalho, bem como a educação profissional no Ensino Médio. Desta forma, denota-se a ‘orientação’ de organismos externos para com a organização curricular no Brasil.

O presente estudo justifica-se pela necessidade de aprofundamento da pesquisa com relação ao ENEM, tendo em vista que, em se relacionando à políticas públicas de larga escala, este tema é como se fosse uma canção que ainda procura seus acordes certos.

Através dos dados previamente pesquisados, podemos perceber que o número de estudos com relação ao ENEM ainda nos oferece a possibilidade de explorá-lo com maior profundidade, buscando novas possibilidades de pesquisa.

Numa análise, por meio do Estado da Arte, é possível constatar que estudos e pesquisas, referentes ao ENEM, têm sua exploração ainda de forma limitada, havendo a possibilidade e necessidade de um maior aprofundamento deste tema.

Nesse sentido, o estado da arte foi de grande importância durante a construção do projeto, pois, elencou o que já foi estudado sobre o tema pesquisado, evitando perda de tempo com relação a estudos já realizados, além de auxiliar na construção de novos conhecimentos.

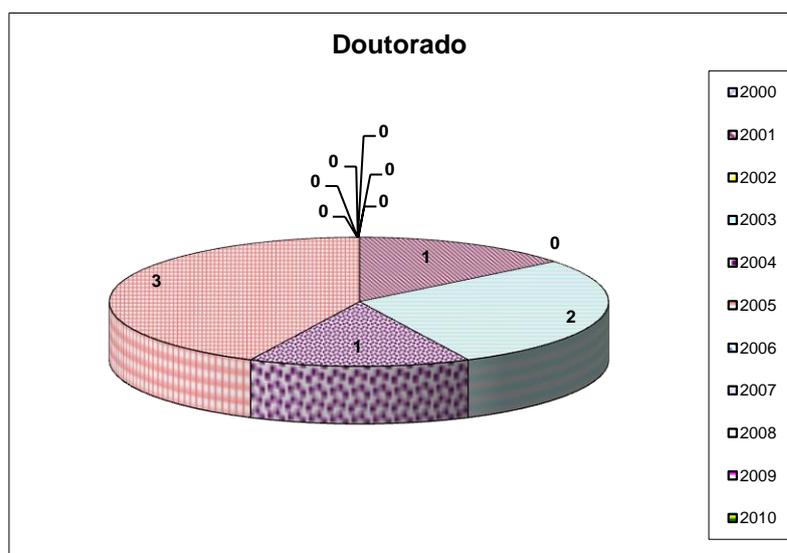
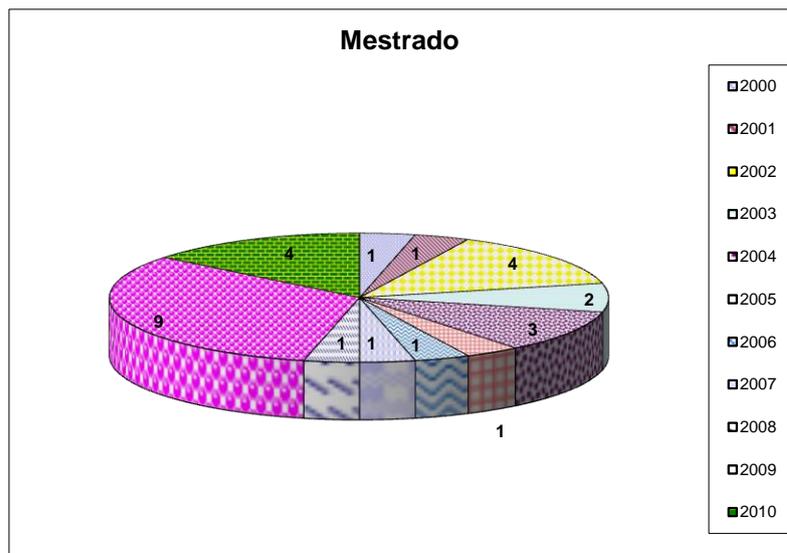
A busca pelo objeto deste trabalho se deu através da pesquisa de dissertações acadêmicas e teses de doutorado, desenvolvidas em universidades e em programas de pós-graduação encontrados em três sites que possuem um grande número de publicações de todo o país como o IBICIT, o LUME e a CAPES.

A pesquisa bibliográfica apresentou o resultado do levantamento de dissertações e teses de doutorados nacionais da área referente ao ENEM entre os anos de 2000 e 2010.

O desinteresse pelas dissertações e teses, relativas ao tema ENEM, demonstram o desinteresse por políticas públicas no Brasil. De modo geral, quando se menciona Política Pública, os educadores, principalmente, relacionam Política pública com Política partidária e isso causa certa recusa pelos educandos. É possível observar também, que quando ocorrem palestras, cursos relacionados à formação de professores, o tema Política Pública raramente é discutida, porém, as mudanças que ocorrem na educação são decorrentes de políticas públicas.

O objetivo do presente estudo foi mapear e discutir o conhecimento produzido na área educacional, em especial o ENEM. Entre outros aspectos, o interesse em pesquisar como se dá a mudança curricular das Escolas de Ensino Médio.

Podemos observar nos gráficos a seguir uma amostra das produções de teses e dissertações produzidas entre 2000 e 2010, período desta dissertação.



A construção do estado da Arte nos permitiu observar que entre os anos de 2000 a 2010, período analisado, ocorreu um crescimento da pesquisa com relação à temática do ENEM, especialmente dos anos de 2008 em diante, quando passou por reformas e adotou como processo único para o ingresso em Universidades Federais, muito embora nem todas tenham adotado esta sistemática.

No período pesquisado, correspondente entre 2000 a 2010, foram encontradas apenas 28 (vinte e oito) dissertações que tratavam sobre o ENEM, e sete teses de doutorado.

Podemos perceber que no período pesquisado é consideravelmente baixo o número de estudos com relação ao tema, fica a necessidade de um maior aprofundamento sobre ele, tendo em vista a importância que vem tomando nas últimas edições, com a participação de um

grande número de estudantes, a partir das possibilidades que oferece, o aprofundamento na pesquisa sobre as habilidades e competências e suas implicações propostas pelo ENEM. O tema é instigante por apresentar um elemento novo nas provas, privilegiando o raciocínio e abandonando a decoreba.

Esses estudos, portanto denunciam a pouca pesquisa sobre o ENEM, em especial com relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio. O Estado do RS, entre os anos de 2000 a 2010, apresenta apenas três teses de doutorado e nenhuma dissertação de mestrado.

A concepção curricular do ENEM tem como propósito a inclusão e democratização das oportunidades profissionais, oferecer uma educação básica de qualidade, possibilitar ao educando de forma democrática o acesso ao ensino superior, inserção no mercado de trabalho, de forma competitiva e autônoma, visando o desenvolvimento do país, e consolidação de uma ampla cidadania.

Por meio das constantes mudanças do sistema capitalista, é possível entender a busca por uma mão de obra com maior qualificação. As empresas internacionais, preferencialmente, investem em países onde os empregados se adaptem a novas formas de trabalho. Não basta que o jovem, o aluno tenha habilidades, é necessário à transformação das habilidades em competências para que este possa desenvolver mais, criar mais. Um trabalhador no modelo Fordista, baseado na extrema divisão do trabalho, não dá mais conta das novas necessidades do mercado consumidor. Além do mais, na década de 1990 o mercado de trabalho estava saturado. Com essa nova modalidade de educação, incentiva o indivíduo buscar soluções próprias para seus problemas de forma articulada.

Nesse sentido, o governo através do Ministério da Educação entrevistou, realizando alguns procedimentos: “Entre as várias ações de fortalecimento do Ensino Médio destacam-se o PRODEB (Programa de Equalização das oportunidades de acesso à educação Básica) e a implementação do PNLEM (Programa Nacional do Livro de Ensino Médio)”. A secretaria de Educação Básica do MEC passou a publicar, ainda, livros para o professor, a fim de apoiar o trabalho científico e pedagógico do docente em sala de aula.

A modalidade de Ensino Médio integrado à Educação Profissional buscou romper com a dualidade que historicamente separou os estudos preparatórios para a Educação Superior e também na formação profissional no Brasil, o que deverá contribuir para melhoria da etapa final da educação básica, para que o jovem estudante possa ser inserido no mercado de trabalho, com uma visão de maior integralidade para a resolução dos problemas.

O aspecto legal para com a oferta do ensino médio está embasado legalmente na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em que dois aspectos merecem destaque. O primeiro diz respeito às atividades atribuídas ao EM; o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado (art.35).

O segundo propõe a organização curricular com os seguintes componentes;

- Base nacional a ser completada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atende as especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno (Art. 260);
- Planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo, superando a organização das disciplinas estanques;
- Integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização;
- Proposta pedagógica elaborada e executada pelos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino;
- Participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. (BRASIL, 1996).

Entre os avanços que são determinados por essas diretrizes, estão à possibilidade de organizar a escola a partir de sua própria realidade, de forma que privilegie o trabalho coletivo. Dentro desta perspectiva, contempla-se a essência da escola que é a organização curricular, uma vez que este traz na sua construção o tratamento das dimensões histórico-social e epistemológica. O currículo também deve ser entendido como uma expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma determinada cultura, para que sejam trabalhadas no interior da escola. Nessa ótica, é possível envolver crenças, valores e também o rompimento com práticas arraigadas.

O ENEM contempla do ponto de vista formador, a tentativa de superação de um ensino meramente enciclopédico, desenvolvendo assim a ideia de ensino por competência. Tal concepção, busca por um perfil de educando que possa adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, e mesmo quando estiver no próprio local de trabalho. Nesta ótica, o educando é considerado instrumento, ora perigoso, em que pese pensar por conta própria, ter criticidade, quando vem ao encontro de resolver questões do capitalismo, sendo mero instrumento.

O currículo, segundo proposta do ENEM, deverá proporcionar práticas e reflexões que levem o aluno à compreensão da realidade como um todo, respeitando sua construção histórica.

No que tange ao processo avaliativo, significa conceber essa como diagnóstico do ensino realizado, tendo em vista as competências, habilidades e a capacidade de organização de informações, em um processo de construção do conhecimento, porém sempre se levando em conta a singularidade do aluno e seu processo de construção do conhecimento que é único.

Para o autor em questão:

Os conhecimentos não são coisas que se acumulam, mas sistemas de significações através dos quais o sujeito se apropria do mundo. Porque a memória não é uma seleção de arquivos, mas a integração de informações em um futuro possível para o qual nos projetamos. Porque se sabe que o conhecimento não se constrói sobre a ignorância, mas sim pela reelaboração de representações anteriores e sob a pressão de um conflito cognitivo. (MEIRIEU, 1968, p.65.)

Nos últimos anos, a questão avaliativa tem sido um dos pontos polêmicos, muito em função das mudanças que ocorreram, tanto com relação aos novos esquemas de aprendizagem bem como do sistema educacional como um todo. A avaliação ainda se caracteriza pela aferição da memorização, reforçando esquemas como questionários, fatos históricos isolados ou cópia de mapas, praticamente baseados na memorização e repetição, como se os alunos fossem “animais”.

O ENEM apresenta uma nova proposta avaliativa:

“O modelo de avaliação do ENEM foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais se constrói continuamente o conhecimento e não apenas na memória que é importantíssima na construção dessas estruturas, sozinha não consegue ser capaz de se compreender o mundo em que vive, tal é a velocidade das mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e do próprio acervo dos novos conhecimentos, com os quais se convive diariamente e que invadem todas as estruturas da escola” (BRASIL, 2008, p. 47).

O ENEM tem como proposta o desenvolvimento da capacidade de aprender e também da autonomia intelectual dos alunos, isto ocorrerá por meio de estratégias pedagógicas adequadas, ações efetivas de interdisciplinaridade e de contextualização do conhecimento que são seus princípios organizadores.

A proposta curricular do ENEM contempla uma aprendizagem significativa, mais permanente. Essa formação curricular tem como objetivo desenvolver as competências e habilidades, rompendo o isolamento das disciplinas. Para este rompimento é necessário à construção de uma proposta interdisciplinar, “numa outra concepção de divisão do saber, marcada pela interdependência, interação e comunicação entre as disciplinas voltadas para integração do conhecimento em áreas significativas”. (PORTELA; ATTA, 2001, p. 101).

Dentro das propostas dos Parâmetros curriculares Nacionais (PCNs), o propósito é de que o Ensino Médio, como parte da educação básica, ocorra um desenvolvimento de forma interdisciplinar e contextualizada.

Os conteúdos e suas perspectivas devem ser tratados de forma a proporcionar respectivas situações de aprendizagem, dando forma às mais diversas interações entre as mais variadas disciplinas do currículo escolar. Proporcionado interação entre as mais diversas disciplinas, propondo a interdisciplinaridade como possível proposta pelas excessivas fragmentações do conhecimento.

Pode-se considerar interdisciplinaridade, quando para tratar de um assunto dentro de uma mesma disciplina necessitamos recorrer aos conhecimentos de outra disciplina. Para Piaget (1973), a interdisciplinaridade é entendida como um intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas, tendo como resultado final o enriquecimento recíproco.

2.1 Problema, Questões e Objetivos de Pesquisa

Este trabalho teve como intenção pesquisar de forma teórica e através de pesquisa de campo, alguns pontos cruciais propostos pelo ENEM. Nesse sentido, o problema que nos propomos investigar traz como objetivos:

- Investigar se a proposta do ENEM, como política pública de avaliação/ construção do currículo escolar, propicia o processo de emancipação ou apenas reproduz conhecimento sem preocupação com a formação geral do sujeito?

A Partir deste formulamos objetivos específicos que nos auxiliarão no processo investigativo. São eles:

- Analisar o ENEM como Política Pública de Avaliação e averiguar as resistências que se apresentam com relação à sua aplicabilidade;

- Identificar a ocorrência de intervenção do ENEM nos currículos das Escolas Públicas de Ensino Médio;

- Investigar a organização das Escolas com relação às Políticas de Avaliação Educacional;

- Analisar os Currículos de Ensino Médio com relação às Diretrizes norteadoras para o Ensino Médio;

- Identificar semelhanças ou diferenças sobre a avaliação do ENEM confrontando com a avaliação escolar;

Um dos fatores importantes desta dissertação ocorreu através de questionário, que pretendia verificar de que forma as escolas se adaptaram a LDB/96, que propõe uma maior interdisciplinaridade nas Escolas Públicas de Educação Básica anos finais, privilegiando as habilidades e competências. A estrutura educacional vigente anterior a LDB/96 está fundamenta em uma rígida divisão curricular baseada nos moldes racionais Cartesianos, ideia difundida a partir da modernidade que implantou um caráter classificatório na sociedade. Nisso se constitui um dos importantes focos de nossa pesquisa, um levantamento de dados para conferência das escolas pesquisadas, analisando se ocorreu adaptação curricular proposta pela LDB/96.

A importância desta pesquisa ocorre também na tentativa de observar, com relação à avaliação em larga escala, se esta promove a emancipação ou apenas ocorre o processo de ranqueamento das Escolas.

Também, buscou-se aprofundar respostas com relação a autonomia, uma das propostas desta dissertação, e que parece, são questões passíveis de maior aprofundamento, principalmente após a implantação do ENEM, como poderemos conferir no decorrer da dissertação.

Este texto se faz necessário em virtude do pequeno número de pesquisas sobre a questão curricular em específico no RS, em que estão abertas as possibilidades para aprofundar as pesquisas com relação ao ENEM e sua adequação com a proposta curricular da LDB/96.

3. CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.

O ser humano é movido no sentido de pesquisar, em decorrência de sua intelectualidade, baseado no desejo de conhecer, como também através de elementos consistentes interferirem na realidade, para que a mesma possa ser transformada e modificada. O pesquisador, em função de sua formação, sempre é carregado de ideologias, o que irá deixar marcas durante o processo de pesquisa. Pode-se afirmar que toda a investigação está a serviço ou irá interferir mesmo que de forma inconsciente ou de forma intencional na realidade social.

Para conhecer e melhor contextualizar e dialogar com a realidade, apresentamos o caminho que traçamos para a metodologia da pesquisa.

Podemos conceber metodologia como o caminho do pensamento e da prática exercida, na abordagem da realidade, a qual implica um conjunto de procedimentos organizados, utilizados na pesquisa para aproximarmos o campo empírico e epistemológico, a realidade que estamos investigando e os sujeitos nela envolvidos, enquanto meios para o estabelecimento de um diálogo permanente entre eles. (CANAN, 2009, p. 34).

Buscando um melhor entendimento, compreensão e levantamento de possíveis soluções para o problema da pesquisa, da qual tiveram origem as questões norteadoras e também os objetivos específicos, definimos como sendo a pesquisa qualitativa, o melhor caminho para que haja uma investigação com maior profundidade e conexão com nossa proposta.

Quanto aos fins, o estudo visará uma pesquisa descritiva, para descrevermos a partir de uma análise e interpretação os dados coletados no percurso da pesquisa de campo.

A pesquisa realizou-se em forma de pesquisa de campo. Justifica-se este método por ser uma investigação empírica e foi realizada em de três escolas públicas de Ensino Médio de abrangência da 20ª CRE. Na busca de novas descobertas o caminho da pesquisa é indispensável.

Não existe uma fórmula mágica e única para realizar uma pesquisa ideal; talvez não exista e nem existirá uma pesquisa perfeita. A investigação é um produto humano, e seus produtores são seres falíveis. Isso é algo importante que o principiante deve ter em 'mente'; fazer pesquisa não é privilégio de uns poucos gênios. Precisa ter conhecimento da realidade, algumas noções básicas de metodologia e técnicas de pesquisa, seriedade e, sobretudo, trabalho em equipe e consciência social. (RICHARDSON, 1999, p.15).

3.1 A escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa

Embora ocorra um significativo conhecimento teórico, oriundo de material bibliográfico sobre a presente pesquisa, para que ocorra uma maior amplitude, um maior aprofundamento das questões estudadas, faz-se mister uma investigação junto aos sujeitos-atores do processo. Identificar como ocorre o processo na sua aplicação prática, envolvendo os sujeitos aplicadores.

Os sujeitos presentes no Universo da pesquisa serão: O Diretor (a) da escola, o (a) Coordenador (a) Pedagógico (a) e um professor por área de conhecimento, que são quatro, assim distribuídas: Ciências Humanas; Ciências da Natureza; Linguagem e suas Tecnologias e Matemática e suas tecnologias. Seguindo assim a proposta do ENEM.

Como diz Marconi e Lakatos (2010, p. 206), “O conceito de amostra é ser uma porção ou parcela, convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo”. Sendo assim, o número de professores a serem entrevistados serão três Diretores, três Coordenadores Pedagógicos e 12 (doze) professores que correspondem a um em cada área de conhecimento, totalizando 18 entrevistados.

Quanto ao critério de escolha, das Escolas de Ensino Médio, tiveram como critério três com maior número de estudantes na educação básica, nas séries finais.

Durante a coleta de dados através da entrevista, foram investigados algumas indagações a respeito do currículo da Escola, tais como;

- A Escola vê o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem?
- De que forma a Escola organiza seus currículos, para que ocorra a construção do conhecimento, tendo o aluno como protagonista e respeitando o processo progressivo de sua aprendizagem?
 - A superação da fragmentação do currículo é estimulada por meio da interdisciplinaridade? De que forma?
 - As vivências e experiências dos alunos são levadas em conta na hora de reelaborar os currículos e/ou conteúdos?
 - A organização do currículo tem como objetivo a motivação e mobilização dos alunos para o desejo de conhecer, descobrir e realizar, estimulando o aprender a aprender?
 - O respeito às diferenças dos alunos, tendo como princípio a inclusão respeitando o trabalho diferenciado, é contemplado no currículo da escola? De que forma?

- O estímulo à autonomia e o incentivo ao trabalho em equipe e à aprendizagem cooperativa estão presentes na metodologia sugerida?

O processo de amostragem faz parte de uma etapa de grande importância no processo de validação dos dados colhidos. Sendo assim, define-se para esta investigação como uma amostragem não probabilística. Na amostra, a adesão ocorre por voluntariado ou de forma acidental, e os professores que desejarem participar serão por tipicidade, ou seja, são professores que trabalham com Ensino Médio, ou que atuam nos referidos cargos citados.

Por questões éticas, as escolas não serão identificadas na identidade das respostas. Quanto aos professores serão nominados como P1, P2, P3, P4, P5 e assim sucessivamente.

É de fundamental importância a presença da ética na pesquisa, pois é inadmissível usar seres humanos como cobaias, sem levar em conta a questão da dignidade humana. Uma pesquisa ética visa respeito à vida, ao outro, independentemente das circunstâncias. Todo o pesquisador ou comitê de ética necessitam saber, realizar julgamentos ponderados e críticos de cada caso específico, sendo ajustáveis a cada singularidade, cada especificidade, adaptando os princípios para cada contexto.

A ética é um termo bastante amplo que envolve entender e analisar a vida moral. Algumas abordagens da ética são normativas, outras descritivas, e outras fazem uma análise dos conceitos e métodos da ética.

Com relação à questão ética da pesquisa, foram realizados os procedimentos conforme a orientação do comitê de ética, preenchendo os requisitos solicitados.

Após o término da pesquisa, seus resultados devem ser divulgados sob a forma de Tema Livre e/ou Artigo Original, cumprindo a resolução do Conselho Federal de Medicina nº 1595/2000.

Sendo assim, será tomado o máximo de precauções e cuidados para que de forma alguma seja violado qualquer direito, e de hipótese alguma os entrevistados sejam prejudicados no processo em curso, para que a veracidade dos fatos seja a mais ética e próxima possível.

3.2 A escolha dos instrumentos de coleta de análise e de dados

O processo de coleta de dados requer instrumentos adequados para que a pesquisa possa ser com o maior grau de veracidade, e que venha ao encontro com proposta da pesquisa. A entrevista instrumental que foi utilizada na referida pesquisa, sem dúvida representou um dos suportes básicos para coleta de dados.

Para que a entrevista tenha o máximo de aproveitamento em termos de coleta de dados, e sua profundidade, o presente tema se utilizará de entrevista individual semiestruturada, por ser esta de grande versatilidade para explorar a temática. Segundo Marconi (2011, p. 279). “Também chamada de assistemática, antropológica e livre quando o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente a questão”.

Será de suma importância que o entrevistador tenha clareza em proceder de forma diferenciada ao questionar pessoas ou grupos diferentes. Apesar de essas indagações possuírem uma mesma preocupação, deverão ser levadas em consideração as particularidades dos Gestores, Coordenadores pedagógicos e professores centro do questionamento. Para cada um desses segmentos será realizada entrevista individualizada para que haja maior liberdade de expressar opiniões, que deverão ser exploradas ao máximo.

A entrevista pode fornecer informações tanto de nível primário como de nível secundário. As informações primárias dizem respeito a dados estatísticos, documentos etc. Já os secundários, são de caráter qualitativo e referem-se a informações diretamente ligadas aos diálogos com o indivíduo entrevistado.

Para Alves-Mazzotti (1999, p.168), “A entrevista, por ser de natureza interativa, permite tratar de temas complexos, que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade”.

Por meio da entrevista, o tema da pesquisa “O ENEM COMO POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO; CONSTRUÇÃO E OU (DES) CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA ESCOLA”, tem como interesse conhecer o significado a interpretação com relação a este tema, permitindo um tratamento de caráter pessoal.

As pessoas entrevistadas serão comunicadas previamente sobre o tema, sobre a importância da participação, os objetivos da pesquisa e o compromisso com relação ao anonimato.

Dentro de uma perspectiva histórica estrutural dialética, as perguntas têm por objetivo determinar as razões mediata ou imediata do fenômeno, que tendem a esclarecer as possibilidades de transformação de determinado fenômeno, cuja existência atual pode ser considerada negativa para o bem-estar da sociedade, no caso em questão a não adequação das escolas na proposta curricular do ENEM.

Após a coleta dos dados, que ocorrerá com a entrevista, foram realizadas as análises e interpretação dos dados para um melhor entendimento do material recolhido. Uma apreciação crítica, investigando os conteúdos implícitos e explícitos.

Para que o processo através da entrevista tenha bons resultados, são recomendadas algumas precauções;

O autor recomenda, quando se refere ao entrevistador:

No momento da aplicação da entrevista precisa estar atento não somente para o roteiro pré-estabelecido e as respostas verbais que vai obtendo ao longo da investigação como também a gestos, entonação de voz, expressões, sinais não verbais, hesitações, comentários feitos no fim da entrevista. Enfim, muitas vezes, o dito vai muito além das palavras, ou melhor, daquilo que foi efetivamente dito. Num trabalho que se propôs a compreender o tema e a captar suas contradições, esse olhar e essa percepção foram fundamentais. (CANAN, 2009, p. 46).

Outras limitações que podem ser observadas na coleta de dados realizada através de entrevista:

A falta de motivação do entrevistado para responder as perguntas que lhe são feitas; A inadequada compreensão do significado das perguntas; O fornecimento de respostas falsas, determinadas por razões conscientes ou inconscientes; Inabilidade ou mesmo incapacidade do entrevistado para responder adequadamente, em decorrência da insuficiência vocabular ou de problemas psicológicos; A influência exercida pelo aspecto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado; A influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre as respostas dos entrevistados e o os custos com o treinamento de pessoal e a aplicação das entrevistas. (GIL, 1999, p. 118).

Essas limitações com relação à entrevista estarão presentes como fator de cuidado durante a coleta de dados.

Após a coleta de dados das entrevistas que ocorrerão individualizadas, foi realizado o processo de análise e para destacar os achados mais significativos da pesquisa, em um processo de leituras e releituras do material coletado durante a pesquisa.

Tendo em vista que o objeto de nossa pesquisa ser gestado na década de 1990 se torna necessário à contextualização de alguns períodos da educação brasileira, de forma especial aqueles com maior proximidade da criação do ENEM.

No capítulo a seguir, faremos um ensaio principalmente voltado à questão do ensino médio, sua criação, suas modificações no decorrer da história, ajustando-se de acordo com as necessidades históricas.

4. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONCEPÇÃO EM BUSCA DE NOVAS PERSPECTIVAS

Para que uma população possa se apropriar dos bens culturais construídos pela humanidade, exercitar a capacidade de discernimento, de reflexão e de criticidade, a educação precisa figurar como motor impulsionador deste processo.

A educação é de fundamental importância na construção da vida de uma pessoa. É através dela que um sujeito aprimora sua ética e sua convivência social. A educação é uma ferramenta que também pode ser utilizada, tanto para satisfação pessoa quanto para a ascensão profissional.

Historicamente, nem sempre a Educação foi um fator democratizador, ou seja, nem sempre foi acessível para todas as camadas sociais. Nas sociedades antigas como a Grega, a Egípcia ou Romana, continuamente foram destinadas apenas para certas camadas sociais.

A educação brasileira sempre se viu desafiada diante de grandes temas, tais como a qualidade da Educação Básica ou o acesso ao Ensino Superior ou mesmo com relação à formação dos professores. O sistema educacional brasileiro tem recebido muitas críticas, por não atender as necessidades dos alunos, por a escola igualar todos os alunos, e muitas vezes não levar em conta as diferentes realidades dos alunos.

A formação do Brasil como nação implicou necessariamente na estruturação de nosso modelo educacional, pois desde a chegada dos Portugueses a educação tem sofrido com a falta de investimentos e de estrutura, de formação continuada dos professores para sua efetivação.

Hoje a Escola sofre os efeitos da multiplicidade de conhecimentos, fazendo com que a Escola busque aprofundar sua identidade. Nos dias atuais, o número de escolas se expandiu provavelmente como em nenhuma outra época, porém, de modo geral, a Escola está formando jovens e adultos com pouco poder de criação, além de sofrer a ingerência de organismos multilaterais que exercem demasiada pressão sobre a escola no sentido desta fornecer mão de obra ao capital. Mas é necessário reconhecer também, que muitas tentativas foram realizadas para que a educação pudesse chegar a um maior número de pessoas. Descrever sobre a Educação Brasileira é delinear sobre uma evolução marcada por inúmeras rupturas marcantes e fáceis de serem observadas.

A chegada dos Portugueses ao novo mundo pode ser considerada a primeira grande ruptura, pois este povo além-mar trouxe um padrão educacional europeu, o que não significa que os povos que aqui viviam já não possuíam características educacionais próprias. Com certeza, a educação praticada pelos nativos não possuía as marcas do caráter repressor, tal como o modelo europeu.

Para o Brasil também vieram outras correntes educacionais, como os Jesuítas que trouxeram todo o aspecto moralista, junto com os costumes e a moralidade europeia. Com a vinda da família real aqui foram abertas Academias Militares, Escolas de Direito de Medicina e a imprensa régia, mas mesmo assim a educação continuou tendo importância secundária comparada com os demais países da América Latina como é o caso da Universidade de São Domingos que foi criada em 1551.

Durante todo o período imperial muito pouco foi feito pela educação, foi um período marcado por muitas reclamações. Mesmo depois da proclamação da república, foram várias as tentativas para serem implantadas mudanças, mas nada de evolução significativa ocorreu.

Até os dias atuais, muito tem se tentado construir no planejamento educacional, porém, a educação continua em seu processo de construção.

4.1 O Fim do Regime Militar - Abertura Política (1985 - 2013)

Os governos militares deixaram como marco o avanço quantitativo da Escola, porém, este não veio acompanhado de condições que pudessem propiciar aos alunos aprendizagem adequada, que é uma das metas da educação. Com o término dos governos militares em 1985, os governos que se seguiram não cumpriram a tarefa de consolidar a educação como prioridade nacional. É possível a comprovação desta informação através do Relatório intitulado “Um ensino que tem muito a aprender”, produzido por Jane Wreford (2003), que no ano de 2002 recolheu dados de escolas públicas na grande São Paulo.

Entre os principais problemas levantados, destacam-se os com a didática, a falta de foco individual no aluno devido a enorme carga horária dos professores, muitas faltas dos educadores, além, claro, dos baixos salários.

Os autores destacam ainda do referido relatório de que:

(...) nas duas aulas de Geografia a que assistiu, não havia sequer mapas à disposição. As bibliotecas, com uma única exceção, estavam trancadas. Embora Física, Química e Biologia fossem disciplinas do currículo, os laboratórios eram raros. Nas salas de aula do ensino fundamental, exceto uma, não havia livros de leituras para diferentes graus de habilidade, nem mesmo simples livros de histórias. (BITAR e BITAR, 2012, p. 08).

Ainda como relação às deficiências do período Militar, Souza (2005) levantou sobre as taxas de evasão e repetências escolares, os quais eram muito elevados. A formação de professores era feita com muita deficiência, a má qualidade dos livros didáticos, a histórica má remuneração dos docentes e a falta de estrutura física das escolas. Foram tomadas decisões, em que a escola pudesse funcionar bem e instrumentalizar o professor para um bom trabalho em sala de aula.

Quanto aos pontos positivos, Wreford (2003) destacou a questão da merenda apetitosa, gratuita, feita na hora, com ingredientes frescos e de alta qualidade, tornando a refeição igual ou superior à de muitas escolas britânicas. Também como aspecto positivo o aumento do investimento do governo por aluno, comparando-se com os últimos 15 anos, porém muito baixo comparando-se com países desenvolvidos. Outro item, que chamou a atenção de Wreford, (2003) foi com relação ao empenho dos indivíduos envolvidos no processo educacional, que enfrentam grades desafios no compromisso de melhorar o sistema. Ela conclui o relatório anotando: “As crianças e jovens que conheci nesta vasta, violenta e caótica periferia são acolhedores, inteligentes e generosos. É um recurso de que o Brasil precisa cuidar. Eles merecem melhores oportunidades”. (WREFORD, 2003, p. 17).

As conclusões do relatório ainda constataam muito da herança da política educacional militar. Porém, aparecem também dados referentes à década de 1990, especialmente dos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (PSDB, 1995 - 1998 e 1999 - 2002), através de medidas neoliberais, receituário do capitalismo globalizante. A educação continuou se expandindo quantitativamente. Nesse período tiveram expansão às políticas avaliativas de larga escala, que passaram a questionar a qualidade da educação.

Com relação à transição política os autores descrevem:

Quanto à transição política que marcou o fim da ditadura militar no Brasil, ela manteve traços mais conservadores do que de mudança. A eleição de um presidente de direita, Fernando Collor de Mello (PRN, 1990-1992), depois de vinte e um anos de ditadura e de lutas democráticas que forjaram lideranças progressistas e de esquerda no cenário nacional brasileiro, evidencia que a transição para a democracia transcorreu de forma conservadora, mantendo traços estruturais da formação histórica brasileira. O fato é mais significativo ainda porque o derrotado nessas primeiras eleições diretas para presidente (1989) foi Luiz Inácio Lula da Silva, cujo partido (PT) estava em franca ascensão junto aos movimentos populares. Por seu lado, envolvido em escândalo de corrupção, Fernando Collor de Mello não terminou o mandato. (BITAR e BITAR, 2012, p. 8).

No período dos governos do presidente Fernando Henrique Cardoso foi adotado medidas para expansão da matrícula nas Escolas públicas, porém diminuiu o papel do Estado na educação superior, além do grande número de professores que abandonaram as universidades públicas para atuarem no ensino privado.

Ao fazer uma análise das reformas educacionais do governo de FHC, Minto (2004) argumenta que as reformas durante a década de 1990 foram exageradamente baseadas em medidas provisórias, como um retrocesso em direção ao autoritarismo da Ditadura militar. A Constituição foi apenas uma ilusão, e o Estado, apoiados em Instituições Internacionais, aplicaria investimentos e realizaria apenas reformas necessárias para administrar a dívida externa, sem nunca pagá-la.

O processo de mudança da mentalidade do antigo regime militar e a adesão do Brasil ao projeto neoliberal significou, em certa medida, a constituição de um governo ainda mais rígido e cruel do que o anterior, e as cartilhas neoliberais encontraram no país governos obedientes e submissos, prontos a estabelecer um novo tipo de totalitarismo: o do capital. (FAVERO; SEMERARO, 2002).

No clássico texto do Manifesto Comunista, Marx e Engels (1998) já alertavam que a partir da consolidação da sociedade burguesa necessita transformar suas instituições, de acordo com seus interesses, para que a mesma se mantenha em funcionamento. Nessa lógica, todos os instrumentos são construídos, destruídos e reinventados para servir o capital. Essa artimanha se constituiu um dos meios mais capazes de manter o grupo detentor do capital no poder. Nesta mesma lógica, a educação se constitui um elemento a serviço do capital.

A eleição de FHC foi impulsionada pelo Plano Real, que conseguiu baixar e manter a inflação em níveis aceitáveis, o que proporcionou estabilização da economia. Sem dúvida, fato importante, pois parece ter havido uma pequena distribuição de renda para a população mais pobre, por conta da diminuição inflacionária, à custa do aumento do emprego informal e aumento do desemprego.

Porém, o governo do FHC foi marcado pela política neoliberal, marcada pela quebra da intervenção estatal, fim dos subsídios, e pelo aprofundamento dos mecanismos de mercado com incentivo às privatizações, abertura do capital estrangeiro, retirada dos direitos dos trabalhadores, e na área da educação, prioridade nas políticas públicas de avaliação, com conotação mercadológica, claras características do Estado mínimo.

Talvez uma das principais medidas tomadas pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso foi desencadear o processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que estava prevista na Constituição de 1988.

Ainda:

A aprovação dessa Lei, após oito anos de intensos debates no Congresso Nacional: [...] constituiu-se em um marco histórico importante na educação brasileira, uma vez que esta lei reestruturou a educação escolar, reformulando os diferentes níveis e modalidades da educação. [...] desencadeou um processo de implementação de reformas, políticas e ações educacionais [...] em vez de frear o processo

expansionista privado e redefinir os rumos da educação superior, contribuiu para que acontecesse exatamente o contrário: ampliou e instituiu um sistema diversificado e diferenciado, por meio, sobretudo, dos mecanismos de acesso, da organização acadêmica e dos cursos ofertados. Nesse contexto, criou os chamados cursos sequenciais e os centros universitários; instituiu a figura das universidades especializadas por campo do saber; implantou Centros de Educação Tecnológica; substituiu o vestibular por processos seletivos; acabou com os currículos mínimos e flexibilizou os currículos; criou os cursos de tecnologia e os institutos superiores de educação, entre outras alterações”. (BITTAR; OLIVEIRA; MOROSINI, 2008, p. 10).

A LDB/96 só foi aprovada após uma longa e turbulenta tramitação no âmbito da Câmara Federal sem nenhum veto presidencial. Este fato é inédito na Educação Brasileira, o que demonstra que sua orientação estava em concordância com as diretrizes do Presidente Fernando Henrique Cardoso, em que estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental (Art. 32), não prevendo novas fontes de recursos para a educação, repassando a maior parte para os municípios (25%) e restando para a união (18%), (Art.74). Trata-se de uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) que segundo Saviani (1999), é “minimalista”, compatível com o “Estado mínimo” idealizado pelos liberais.

A lei de 1996 consagrou o ensino Médio como Educação Básica vinculada à educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social, sendo competência da educação básica possibilitar uma formação com vistas ao exercício da cidadania e ao fornecimento dos meios para progredir no trabalho e em seus estudos posteriores (Art. 22).

O Ensino Médio com duração mínima de três anos possui, conforme a lei, as finalidades de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; de preparação para o trabalho; de formação ética; para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do educando e de compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos dos processos produtivos (Art. 35).

Ainda com relação às mudanças, realizadas pela LDB/96, Silva (2013) chama a atenção para a proposta curricular da LDB, e à organização pedagógica do Ensino Médio, ainda que de forma genérica, confirmam especial ênfase à educação tecnológica que deveria ser capaz de relacionar teoria e prática, mundo da ciência e mundo do trabalho, enfim, próxima à proposta da politecnia, proposição que gerou discussões quando da aprovação da nova lei.

Entre os anos de 1995 e 2000 foram produzidos documentos, que divergentes em sua natureza, manifestam a intencionalidade, da produção de mudanças significativas na estrutura curricular do Ensino Médio. Entre os principais documentos oficiais que demonstram essa intenção são os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que

foram produzidos pela orientação do MEC; As diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), explicitados no Parecer 15/98 e na resolução 3/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, e também as duas formas de avaliação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). O fator norteador da reforma curricular esteve articulado entre as demandas da economia e educação escolar.

A LDB e as normas subsequentes a sua promulgação propõem a adequação das escolas de Ensino Médio às demandas da economia, na necessidade da mudança do paradigma curricular, pois, a organização do currículo com base nos saberes disciplinares tradicionais não mais responde às demandas da esfera produtiva, especialmente no que diz respeito à formação para o mundo do trabalho. Neste sentido, a mudança proposta é a substituição da organização curricular, baseado nas habilidades e competências. O Ensino Médio passou a ter, portanto, sua organização pedagógico-curricular de modo a considerar o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como dimensões da formação humana e o eixo da organização curricular.

Para além dos efeitos da LDB/96, encontram-se os efeitos das reformas educacionais de Fernando Henrique Cardoso, que entre outras, teve a finalidade de intensificar o processo de privatização do Ensino Superior no Brasil. Este processo teve início durante os anos de ditadura militar, especialmente após a reforma de 1968, o processo colocou o Brasil entre os países com um maior índice de privatização da América Latina e do mundo.

Com relação ao censo da educação superior, Bitar e Bitar (2012) trazem alguns dados reflexivos sobre números colhidos. O censo da educação superior relativa ao ano de 2008 registra que do total de 2.252 Instituições Superiores somente 236 estavam vinculadas ao setor público, enquanto que 2.016 estariam vinculadas ao setor privado, ou seja, 90% do total. Os números com relação às matrículas, de um total de 5.080.056 alunos, 1.273.965 estão frequentando as IES públicas o que representa 25%, e significa que 3.806.091 estavam matriculados nas IES privadas. É neste contexto que o país possui a menor taxa de Escolarização líquida, isto é, apenas cerca de 13% dos jovens de 18 a 24 anos frequentavam um curso superior em 2007. (IPEA, 2008). A Constituição de 1988 passou a exigir que as Universidades sejam pautadas pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, porém apenas 8% das IES que compõem o sistema se encaixam nesse item, o restante, ou seja, 92% do Sistema educacional brasileiro constituído por faculdades, Centros Universitários, Escolas isoladas, em que não se exige a obrigatoriedade de desenvolver políticas de pesquisa e de pós-graduação *stricto sensu*. Isto significa que apenas 8% eram caracterizadas como Universidade,

em que efetivamente se oferece a possibilidade de pesquisa. Isto significa que o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e do avanço do conhecimento não se estendia a todo o sistema.

Faz-se necessário lembrar os oito anos de 1988 a 1996, período que foi elaborada a LDB/96 e ocorrem muitas discussões e embates até sua aprovação em 20 de dezembro de 1996.

As tentativas de organização, construção e de traçar diretrizes educacionais a nível nacional remonta a Constituição de 1934, primeira carta magna que fixou como competência da união a realização desta tarefa.

A Constituição de 1996 teve seu caráter embrionário em 1986, quando da realização da IV conferência Brasileira de Educação realizada em Goiânia em agosto de 1986. De acordo com Saviani (2001), no final de 1987, a revista da ANDE ao definir em sua pauta como tema central a LDB tinha aí o início da elaboração do projeto original da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Entre os embates foi necessária à mobilização dos educadores, no sentido de pressionarem os parlamentares para a aprovação da nova lei e, também para com uma possível demora na aprovação, ocorrerem discussões desnecessárias. Também foi necessário elaborar um convincente discernimento entre a terminologia: diretrizes e bases, sendo o primeiro as linhas gerais, e o outro a conformação do sistema que estrutura os graus educacionais configurando a base sobre a qual os fundamentos da Educação Nacional.

Entre os avanços foi à inclusão de um capítulo versando sobre o sistema nacional de educação, tendência das nações modernas na época.

Entre as disputas, ganharam força à quebra de braço entre o ensino Público e o ensino Privado, e se fez presente na elaboração da LDB/96.

Essas disputas entre ensino público e ensino privado ficaram claro no Fórum Nacional em Defesa da escola Pública na LDB (FNDEP) formada por 26 entidades científicas, sindicais, estudantis, especialistas em educação, secretários de educação e por outro lado, as entidades que representavam o ensino privado a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN). Ao lado disto tudo, a Associação de Educação católica (AEC), congregando educadores e Instituições católicas.

Do outro lado, os porta-vozes do setor privado, especialmente do setor empresarial, fazendo uso do Lobby privatista, reivindicando para a iniciativa privada a maior fatia possível do bolo. Recusam-se a usar recursos públicos, mas também não querem a interferência do

público na esfera privada. Somente em casos onde o setor privado está com problema de caixa, então sim o público deve intervir.

Enquanto isso, o setor confessional, historicamente conhecido por privatista, mesmo aliando-se em algumas propostas com o FNDEP, chegando a fazer parte de sua composição, por meio da CNBB e da AEC, como entidades convidadas nesse processo, defende, entre outros, o princípio de comunitarização da educação. Nas palavras do padre Leandro Rosas, presidente à época da AEC: “não queremos nem uma educação exclusivamente estatizante, nem uma educação exclusivamente privatizante. A nossa posição é para uma educação comunitária.” (BRASIL. Câmara dos Deputados Comissão de Educação, 19.4.89, p. 30).

Ainda em relação a esses conflitos, Oliveira (2013) ressalta que em 9 de maio de 1990, sob a presidência do deputado Carlos Sant’Anna (PMDB/BA), tem início a terceira etapa do processo, ou seja, discussão e aprovação do projeto na Comissão de Educação, com cerca de 1.100 destaques (pontos de divergência) apresentados pelos parlamentares sobre 531 emendas rejeitadas. A estratégia adotada é a negociação. Segundo Hage (1990, p. 128), esta é a única via possível, pois, entre outros fatores, “a correlação de forças político-partidárias apontava algo em torno de 25 contra 10, em favor das posições mais conservadoras e sem maiores compromissos com as ideias fulcrais do substitutivo (escola pública, igualdade de oportunidades, democratização, qualidade do ensino, etc.)”.

A prática da conciliação não se constitui em algo inédito na história brasileira. Ao contrário, analisa Saviani (1987, p. 33), “é uma constante nos registros dos historiadores desde a Independência até os dias atuais”. De acordo com Fernandes (1990, p. 143-144), “por mais precária que seja a ‘conciliação’, constitui um processo inevitável nas atividades parlamentares”. No entanto, ressalta um fator novo que caracteriza essa etapa de tramitação da LDB: o da “conciliação aberta”, destacando que valeu ao relator e à equipe constituída “por deputados com horizontes intelectuais distintos e em confronto conhecido quanto à aplicação de verbas públicas”, a mediação empreendida pelos representantes das entidades que integram o Fórum Nacional, possibilitando uma transparência no desenrolar das negociações sobre temas decisivos.

A tramitação do projeto da LDB, no Congresso nacional, ocorreu uma disputa entre as entidades educacionais organizadas, com concepções diferenciadas, porém cada uma buscando a homogeneização de suas ideias. Essas organizações pressionam os deputados, procuram a adesão de várias forças sociais, apresentam sugestões de emendas, articula-se com partidos políticos, travam uma verdadeira guerra de posições, em uma correlação de forças no processo nada pacífico para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Durante o período da criação da LDB/96 também chamado era FHC, a SBPC (2012, p. 3) se reporta como, “[...] uma tentativa de desmonte do sistema de ciência e tecnologia e da pós-graduação”, em decorrência das políticas de privatização, flexibilização, e desresponsabilização implantada pelo estado, afinado com a orquestração dos organismos multilaterais.

Estas mudanças estão afinadas com a concepção neoliberal de Estado, que surge com grande penetração na década de 1980, é fruto das crises cíclicas que o sistema capitalista atravessa. A crise da década de 1970, ocasionada pela questão do petróleo já mencionada nesta dissertação, levaram muitos países a vivenciarem crises estruturais, provocando crises que atingiram os campos políticos, econômicos e sociais. Diante da necessidade de reverter esse problema, os princípios liberais são reafirmados, com novos elementos, que resultou no modelo econômico neoliberal, reordenando o modelo de produção, de consumo, de mercadorias e de serviços.

Neste contexto, a alternativa proposta é a desregulamentação do Estado dando lugar ao Estado mínimo, em que o mercado regularia todas as relações.

Conforme esclarece Peroni (2007, p. 33), o Estado mínimo proposto, é mínimo apenas para as políticas sociais, em contrapartida, é máximo no sentido de regular as atividades do capital corporativo, além de estar entre suas atribuições à prerrogativa de criar condições atrativas para o capital.

A partir do consenso de Washington em 1990, o Brasil também passou a realizar seu ajuste macro econômico. Tendo ocorrido à abertura da economia brasileira com relação à concorrência externa.

Os governos brasileiros, durante os anos de 1990, foram seguidores desta política e adotaram as privatizações como parte de sua política econômica, em que ocorreu a redução do Estado diretamente no mercado, assumindo apenas a função de regulação.

Essa perspectiva de Estado regulador passou a interferir também na educação. Em relação à política de expansão das privatizações para com a educação Bitar e Bitar (2012), reforçam a lógica de que ao Estado caberia regular o sistema, institui-se um sistema complexo de avaliação de todos os níveis de ensino aumentando o seu controle com a intenção de melhorar a qualidade da educação oferecida, o que, entretanto, não aconteceu.

A política de avaliação sistemática que passou a ser praticada pelo Ministério da Educação, por meio do INEP possibilitou o conhecimento de dados dos censos da Educação Básica e da Educação Superior e também ocorreu a constatação de que os níveis de

aprendizagem no país, na Educação Básica eram muito baixos, necessitando de políticas públicas como maior eficácia para enfrentar estes problemas.

Com Relação à Educação Superior, as maiores constatações estavam na extrema desigualdade de acesso e permanência, na exclusão de milhões de jovens desse nível de ensino, em especial negros indígenas, nas privatizações, e no ensino de baixa qualidade, entre outros.

Após a implantação das reformas neoliberais, principalmente durante a década de 1990, o próprio ministro da Administração Federal e Reforma do Estado do primeiro governo de “FHC” surpreendentemente se pronunciou publicamente constatando que, [...] a estratégia que foi imposta ao Brasil no final dos anos 1980, começo dos 1990, não funcionou. Referimo-nos à estratégia de aceitação de uma ortodoxia convencional, com o rótulo de modernidade neoliberal, e a ideia de que se fizéssemos as reformas haveria a felicidade geral da Nação. (BRESSER PEREIRA, 2006, p. 3). Sobre a ‘ortodoxia convencional’, afirmou que é, [...] o conjunto de diagnósticos, propostas e pressões que os países mais ricos fazem sobre os países em desenvolvimento não para nos ajudar, mas para neutralizar nossa capacidade competitiva. (BRESSER PEREIRA, 2006, p. 3).

Podemos definir ortodoxia convencional como sendo uma corrente de pensamento econômico que atribui ao desequilíbrio fiscal às baixas taxas de crescimento e as altas taxas de juros.

Com essas declarações, o ex-ministro surpreendeu muitos críticos, pois durante seu governo, quem o questionava sobre esta mesma política educacional era taxado de retrógrado.

A partir de 2003, quando Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência, uma de suas primeiras medidas com relação à educação, foi a ampliação do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de valorização do magistério (Fundef), criado no governo FHC, que destinava recursos para os oito anos do Ensino Fundamental, para o Fundo de desenvolvimento e manutenção da educação básica e de valorização do magistério (Fundeb), que passou a abranger a Educação infantil, o Ensino Fundamental, e o Ensino Médio. Ao comparar as diferenças entre o Fundef e o Fundeb, José Marcelino Pinto (2007, p. 888) afirmou que a “[...] principal conclusão a que se chega [...] é que o Fundeb resgatou o conceito de educação básica como um direito”.

A partir do governo Lula, além dos investimentos na Educação Básica, também ocorreu um maior investimento na educação superior pública, principalmente no que diz respeito ao acesso, tendo como propósito, a inclusão de camadas com menor poder aquisitivo, ao nível superior.

Com relação a esses investimentos, Bitar e Bitar (2012) destacam a criação de 14 universidades públicas federais, em várias regiões brasileiras, e em 2007 a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e expansão das Universidades Federais (Reuni). Com relação à possibilidade de acesso de jovens com menor poder aquisitivo à educação superior nas IES privadas, foi implantado a partir de 2004, o programa Universidade Para Todos (PROUNI), o qual oferece bolsas parciais ou integrais oferecidas pelas IES particulares, além de prever cotas a jovens negros e indígenas. Essas políticas estão mudando o perfil do Ensino Superior brasileiro.

4.2 A Educação nos Anos de 1990

Nessa perspectiva a educação a partir dos anos 1990 passou por mudanças de direcionamento, modificando e aprofundando o conceito de capital humano e de política educacional privilegiando a gestão eficiente dos sistemas educativos. A partir da década de 1980 as demandas para a América Latina, condizem a reformas estruturais, político-econômicas e educacionais, em que se aponta a ênfase para a eficiência dos diversos sistemas educacionais.

Diante da globalização, da abertura ao mercado internacional o estado se compromete em ofertar uma educação básica que garanta serviços de qualidade, através da formação de mão de obra. Isto está documentado na constituição Federal de 1988 art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, p. 205).

Configura-se a teoria do “capital Humano”, que está ligada a disciplina Economia da Educação, surgida nos Estados Unidos nos meados da década de 1950 e cujo princípio fundamental é transformar as pessoas em capital para as empresas, mas para que isso ocorra é necessário mão de obra competitiva em nível internacional tornando o país atrativo para o capital. Desta forma, a mão de obra potencial do ser humano se reduz a um produto. Concepção de que o trabalho humano quando qualificado por meio da educação, seria um dos mais importantes meios para ampliação da produtividade econômica, e, portanto das taxas de lucro do capital. A visão tecnicista disseminou a ideia de que a educação é um pressuposto para o desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que ao educar-se estaria agregado valor a si próprio, na mesma lógica de valorização do capital.

Nesse modelo economicista do capital Humano, o qual enfatiza a eficácia pela educação para com os países latinos americanos entre eles o Brasil, destacam-se os volumosos empréstimos voltados à Educação Primária. Esses valores são oriundos dos organismos internacionais notadamente o Banco Mundial no sentido de prover as populações na aquisição de conhecimento e habilidades para a utilização no processo de transferência de tecnologia, o que implicaria na ampliação da capacidade dos países em desenvolvimento de receberem, se adaptarem e aplicar as novas tecnologias.

De acordo com Mello (...), a mundialização da Educação, o caminho a fazer para alcançar a “educação de qualidade” ocorreria a partir de um aumento de recursos financeiros. Uma melhoria para o desenvolvimento educativo equitativo demandaria a melhoria da preparação e motivação docentes, para que o BM sugere uma formação rápida para novos professores e melhorias salariais a partir de novas oportunidades de carreira; a melhoria da qualidade para com a aprendizagem, o BM sugere a formação de currículos específicos e a entrega de materiais de aprendizagem; o reforço à capacitação institucional dos sistemas educativos, com a melhoria gerencial de todo sistema, com prioridade nas áreas em desvantagem.

Outra recomendação do BM para com a América Latina e o Caribe nos anos 1990, como objetivo principal é a aquisição de novas competências e habilidades, tendo em vista a formação de um trabalhador polivalente, exigindo cada vez mais informações específicas e mais diversificadas. Uma invasão de “sempre novas” seja em relação a equipamentos ou instruções invadem o cotidiano da vida e do trabalho. Com relação ao plano pessoal, disciplinas como ética, normas de etiqueta, conduta e comportamento, trabalho em grupo e intergrupos, estão cada vez mais valorizadas, como também as competências relacionadas à seleção de informações.

Se as décadas de 1970 e 1980 tiveram como base a teoria tecnicista, que tem como princípio a eficiência e a produtividade, em que visavam à obtenção do máximo resultado com o mínimo de dispêndio a década de 1990, já aparece com novas propostas sejam para a economia, como para a educação. De acordo com Saviani (2011) na década de 1990, advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e as organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado bem como do setor público. Com este viés, as diversas reformas educativas levadas a efeito em diferentes países, tinham como objetivo, reduzir custos, encargos e investimentos públicos, numa transferência destes para a iniciativa privada e para organizações não governamentais.

Nessa perspectiva de Estado mínimo, é que irão ocorrer reformas entre 1995 e 2001. Essa parceria com a iniciativa privada aparece em patrocínio para realização de palestras, doação de livros, assinaturas de jornais ou revistas para uso dos professores. Este período também foi marcado pela doação de máquinas de escrever, videocassetes, projetores, televisores, equipamentos os mais variados para as Escolas.

O papel do Estado é redefinido, seguindo a cartilha do Toyotismo, em que o foco se desloca do processo para os resultados, buscando na avaliação a garantia da eficiência e da produtividade. A avaliação acabou em converte-se em um dos principais papéis a serem exercidos pelo Estado. Dentro desta perspectiva, surge o ENEM, o qual é o objeto de nossa pesquisa.

De acordo com Saviani (2011) justifica-se desta forma a LDB/96, incumbindo a União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro Sistema Nacional de Avaliação. Com esse intuito o Governo Federal vem instituindo exames e provas de diferentes tipos. Essas provas têm como objetivo avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos analisarem a distribuição de verbas e recursos de acordo com os critérios de eficiência e produtividade.

Os anos de 1990 são marcados pela busca da “qualidade total” que está ligada a corrente produtiva do Toyotismo, que substitui a produção em série e em grande escala, que busca atender as necessidades do consumo em massa, por uma produção em pequena escala, voltada para determinados nichos de mercado altamente exigentes.

A partir da projeção do Toyotismo em método universal, incremento do capitalismo, surge tentativa de introduzir, de transpor o conceito de “qualidade total” também no âmbito das escolas.

Segundo Saviani, (2011, p. 440) “Com a mencionada transposição, manifestou-se a tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável”.

Nessa visão, encontram-se várias políticas públicas de avaliação entre estas o ENEM, que surge com uma nova proposta em que provoca às escolas rumo a uma nova construção curricular.

Nesse processo, Silva (2013) destaca que a LDB/96 propõe que o currículo e a organização pedagógica do Ensino Médio, ainda que de forma genérica, confirmam especial ênfase à educação tecnológica que deveria ser capaz de relacionar teoria e prática, mundo da ciência e mundo do trabalho, enfim próxima à proposta da politecnicidade, proposição que gerou discussões quando da aprovação da nova LDB. Entre os anos de 1995 e 2000 foram

produzidos documentos, que divergentes em sua natureza, manifestam a intencionalidade, da produção de mudanças significativas na estrutura curricular do Ensino Médio. Entre os principais documentos oficiais que demonstram essa intenção são os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que foram produzidos pela orientação do MEC; As diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), explicitados no Parecer 15/98 e na resolução 3/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, e também as duas formas de avaliação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). O fator norteador da reforma curricular esteve articulado entre as demandas da economia e educação escolar. A LDB e as normas subsequentes a sua promulgação propõe a adequação das escolas de Ensino Médio às demandas da economia, na necessidade da mudança do paradigma curricular, pois a organização do currículo, com base nos saberes disciplinares tradicionais, não mais responde às demandas da esfera produtiva, especialmente no que diz respeito à formação para o mundo do trabalho. Neste sentido, a mudança proposta é a substituição da organização curricular, baseado nas habilidades e competências. O Ensino Médio terá, portanto, sua organização pedagógico-curricular de modo a considerar o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como dimensões da formação humana e o eixo da organização curricular.

4.3 Os Sistemas de Avaliação

Após a aprovação da lei nº 9.394/96, o Brasil passa por um período de debates e a efetivação de Políticas de avaliação educacional. E essas discussões e decisões estavam em consenso com o neoliberalismo proposto pelo Governo FHC, e também com o consenso de Whashington.

Foi criado para isso um amplo sistema de informações e avaliações educacionais, como parte da estratégia para melhorar a Educação brasileira. Ocorreu a revitalização do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), como órgão responsável pelo direcionamento das pesquisas. Foram criados e implementados os sistemas brasileiros de avaliação da Educação Básica e da superior.

A partir de 1995 foram realizados uma relação de censos coordenados pelo INEP, em especial a realização do censo escolar, mapeando as mais de 200 mil escolas de Educação Básica do país.

Com relação ao Ensino Médio, que tem como ênfase a avaliação dos egressos, propicia uma avaliação destes alunos ao término da escolaridade básica. E, como segunda proposta de

acordo com Souza (2005) também apresenta uma estrutura de competências, associadas aos conteúdos disciplinares, que se espera tenha sido incorporada pelo aluno, para fazer frente contra os crescentes desafios da vida moderna, ou seja, não significa que ao concluir o Ensino Básico o educando tenha garantido uma vaga no mercado de trabalho. Sendo assim necessário que ele incorpore as várias competências para que ele próprio encontre possíveis soluções, com capacidades de elaboração de propostas, que possa intervir na realidade, em que respeite valores humanos e considere a diversidade sociocultural do país.

Com este viés, o sistema capitalista usa como estratégia para jogar a culpa nos indivíduos em eventuais fracassos, como se fossem estes os únicos responsáveis por sucessos ou fracassos pessoais perante a competição capitalista. Neste sentido o ENEM, contribui para que os indivíduos articulem suas competências, e busquem soluções por conta própria.

Conforme Souza (2005), o ENEM possibilita a avaliação do perfil de saída dos egressos do Ensino Médio, proporciona uma avaliação do desempenho dos alunos, ao término da escolaridade básica, obedecendo a uma estrutura de competências associada aos conteúdos disciplinares, que se espera que os alunos tenham assimilado para enfrentar os desafios da vida moderna. Por outro lado, serve de auto avaliação a milhares de jovens estudantes, o ENEM fornece uma medida das respostas que a escola apresenta diante dos mesmos desafios impostos pelos mecanismos estruturais da sociedade, tanto no que se refere ao exercício da cidadania, ou no sentido de prover uma formação adequada para o nível superior de ensino, dentro de uma concepção orientada no sentido da aprendizagem continuada.

A concepção do ENEM está calcada na importância de uma educação com conteúdos voltados para o desenvolvimento do raciocínio e a capacidade de aprender a aprender, com a possibilidade de que aos poucos às escolas de Ensino Médio eliminem currículos gigantescos e possam se concentrar no que é importante ensinar.

A Educação brasileira nos anos 1990 passou a participar de projetos internacionais tendo em vista os sistemas de avaliação e estudo de indicadores educacionais.

Nesta perspectiva internacional podemos destacar a participação no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), aderindo voluntariamente, sendo um dos primeiros países não membros dos países em desenvolvimento a participar do programa.

Neste período, ocorreu também a definição dos parâmetros curriculares Nacionais. De acordo com a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) do Ministério da Educação, em documento apresentado no seminário Interno realizado em 28 e 29 de janeiro de 1995. O documento assinalava: “Quase todos os aspectos que precisam ser revistos para promover uma reestruturação do quadro atual da Educação estão não somente interligados como são em

muitos casos dependentes de uma revisão curricular”. Não é possível elaborar programas de formação e capacitação do docente sem ter um currículo nacional que aponte necessidades e possibilidades. Da mesma maneira, não se pode promover uma avaliação de desempenho dos alunos, elaborar programas de Educação à distância, estabelecer uma política do livro didático ou definir uma política de educação complementar, sem ter um parâmetro curricular de nível nacional que estabeleça os conteúdos básicos da aprendizagem. Um currículo nacional será o condutor.” (Secretaria de Ensino Fundamental, políticas de melhoria da qualidade da educação – um balanço institucional. Ministério da educação: Brasília, DF, 2002, p. 3).

Concluindo esta reflexão, é possível constatar períodos cíclicos da Educação Brasileira, caracterizados mais como política de governo ao invés de política de Estado.

Apesar do progresso quantitativo na Educação brasileira, no que se refere ao aspecto qualitativo existe um longo caminho para ser percorrido.

Apesar de legalmente os parâmetros curriculares estarem sendo usados, nossa educação só tomou caráter nacional durante o período da Educação Jesuítica. Após isso, é possível constatar muitas propostas desencontradas, que em muito pouco contribuíram para a qualidade da educação brasileira.

A educação é um processo em constante dialética. Esperamos que venham novos paradigmas, que em seu âmago tragam propostas contextualizadas. Em que se levem em conta a nossa realidade, nossa perspectiva de educação, de aprendizagem, nosso contexto histórico, amenizando o quanto mais possível às interferências externas, ou modelos em que o ponto central é o lucro e não a emancipação, a autonomia dos educandos, e não sua subserviência.

O ser humano no decorrer da história, criou vários modelos, várias formas de explicações, para justificar sua maneira de pensar, e por consequência sua prática. A seguir, algumas tentativas de explicar diferentes períodos históricos e suas matrizes.

5. O RACIONALISMO MODERNO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Uma das grandes marcas em termos de educação que ocorrem no final do século XX e início do século XXI, foi o despertar da sociedade para uma educação com visão integradora do indivíduo como pessoa e seu envolvimento com relação à sociedade que o cerca. Essa reorganização do conhecimento implica na quebra de paradigmas.

Segundo Behrnes (2005), o século XX manteve a tendência do século XIX, fortemente influenciado pelo método cartesiano, ou seja, a separação entre mente e matéria e também a divisão do conhecimento em campos especializados na busca de uma maior eficácia. Essa forma reducionista acaba por criar uma mentalidade fragmentada não somente da verdade, mas também do próprio homem e tudo que faz parte do mesmo.

O paradigma Cartesiano tem sua justificativa como uma trajetória necessária durante o processo racional evolutivo durante a revolução Industrial fundada no pensamento positivista, privilegiando o culto ao intelecto em detrimento do coração. Segundo Boaventura de Souza Santos, o modelo de racionalidade que predomina na modernidade teve seu início anteriormente (...) “A partir da revolução científica do século XVI e foi se desenvolvendo nos séculos seguintes fundamentada no domínio das ciências naturais. Ainda que com alguns prenúncios no século XVIII, é só no século XIX que esse modelo de racionalidade se estende às ciências sociais emergentes.” (SANTOS, 2009, p. 20-21). Ainda quanto à origem do paradigma Cartesiano, sua origem histórica está em Galileu Galilei, o qual introduziu a relevância da quantificação da matéria, a valorização das formas, tamanho, números, que influenciou os estudos de Descartes (1596-1650) o qual através do Discurso do Método privilegia a razão e a fragmentação para melhor entendimento da natureza. Isso implica de acordo com Behrnes (2005), sobre o método Cartesiano o qual orientou a modernidade: dividir cada um dos conceitos em tantas parcelas quanto possível para resolvê-las; partir da ordem dos conceitos mais simples para o mais complexos para conduzir degrau por degrau o conhecimento e buscar em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que provocasse a certeza de nada omitir.

Dessa forma, temos todo um período histórico fundamentado na racionalidade, na especificidade, na fragmentação do conhecimento, possibilitando a especialização, que desencadeou grandes conquistas científicas e tecnológicas, mas que por outro lado, o ser

humano separou a ciência da ética e a razão dos sentimentos. Da mesma forma que o mundo foi contemplado com a técnica, o homem passou a ver o mundo fragmentado. Beherns (2005) diz que ocorreu um processo dualista em que o sujeito é o cogito e o mundo seu objeto isso fez com que o homem perdeu a referência do todo, se opondo ao paradigma Aristotélico e Medieval.

O pensamento Cartesiano teve outros aliados em suas proposições, entre eles, Isaac Newton com sua obra *Princípios Matemático da Filosofia Natural*, em que propõe a mais completa sistematização da matemática da natureza. De acordo com Beherns (2005), Newton apresentou o universo e o ser humano como uma máquina, dividindo e demonstrando o ser humano em compartimentos, o que só poderia ser demonstrado puramente pela razão.

Essas considerações foram de fundamental importância, tendo com ápice a revolução científica, que serviu como pano de fundo para o cientificismo por quase todo o período do século XX. Através dessa visão, fundamentou-se a visão mecanicista, com a possibilidade de trabalhar o raciocínio tanto pela indução como pela dedução. Dentro desta perspectiva Moraes (1997, p. 39) escreve: “Ao trabalhar com os raciocínios indutivos e dedutivos, a ciência passou da observação dos fatos à criação das leis universais mediante hipóteses (indução). Das leis, passou às teorias, ou destas aos fatos (dedução)”.

Essa forma de conhecimento passa a ser aceita como a única forma de se fazer ciência, em seus mais diversos métodos e manuais. Essa visão fragmentada positivista do Século XIX ocupou papel de grande importância nos currículos universitários que foram as grandes responsáveis pela reprodução da atividade científica, tecnicizante que tinha por finalidade específica objetivar a natureza, formando um pensamento utilitarista, técnica e cientificamente.

Vale lembrar Boaventura Souza Santos (2009), ao afirmar que esse modelo como determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que tem como princípios a funcionalidade o utilitarismo.

Podemos observar pela citação de Santos, que muitas das atrocidades feitas contra a natureza, e que homem ainda continua fazendo tem suas raízes no pensamento racional, fragmentado da modernidade, em não possuímos a compreensão da totalidade das consequências da racionalidade e em nome disso fizemos no decorrer da história, verdadeiras e injustificáveis barbáries.

Esse paradigma racional foi próprio durante o período Moderno, séculos XVII e XVIII, que levou o homem a questionar entre outras coisas, os critérios e métodos para aquisição de um conhecimento verdadeiro.

A contextualização do pensamento racional teve sua iniciação durante a Alta Idade Média (séculos V a X), em que foi marcado pelo declínio das atividades comerciais e artesanais, pela fragmentação do poder político e pelo isolamento social. A partir dos séculos XI e XIII, desencadeara-se uma série de movimentos que alargaram o horizonte humano entre eles o movimento das cruzadas. Por volta do século XIV esse movimento viu-se ameaçado por diversos acontecimentos, entre eles a Peste Negra (1347-1350), Guerra dos cem anos (1337-1453), fome, doenças e guerras que dizimaram boa parte da Europa, ocasionando declínio demográfico, uma significativa redução na arrecadação de impostos, que tiveram como tentativa a recuperação por parte dos senhores feudais em aumentar os impostos dos servos. Desenhou-se um cenário explosivo, reduzindo os mercados compradores e produtores provocando uma grande instabilidade social e econômica, abalando as atividades comerciais em quase toda a Europa ocidental, desestabilizando de vez o a convivência entre o decadente feudalismo e o capitalismo ascendente. Com decadência do feudalismo ganhou espaço um sistema econômico voltado para o mercado e para o lucro, baseado no capital e na propriedade privada dos meios de produção, na qual o trabalhador é livre, embora forçado a vender sua força de trabalho.

Com a facilidade do comércio, a burguesia passou a apoiar a unificação política de cada nação e a centralização nas mãos de um monarca. A realeza por sua vez necessitava do apoio financeiro da burguesia para limitar o poder papal e dos senhores feudais. Com isso, ocorreu o fortalecimento da burguesia ávida por lucros, a qual muito interessava o desenvolvimento do paradigma racional, pois através da fragmentação, da separação entre razão e sentimentos a possibilidade de exploração era maior.

A partir da década de 1980, 1990 o paradigma tecnicista difundido pela visão cartesiana passou a ser questionado de forma mais intensa e radical. A abordagem tecnicista elaborada até então, se tornou relevante com o desenvolvimento da ciência moderna e por extensão suas técnicas eficazes. O paradigma científico tem contemplado os aspectos externos das experiências tais como lucro, domínio, poder, tornando o ser humano alienado do trabalho que envolva criatividade, dos outros e de si mesmo.

Behrnes (2005) contribui neste sentido: “O ser humano as ser dividido ao ser fragmentado, isolou o homem das emoções que são desconhecidas pela razão. Deixaram de contemplar, em nome do racionalismo, sentimentos como: A solidariedade, a humanidade, a sensibilidade, o afeto, o amor e o espírito de ajuda mútua”. (BEHRNES, 2005, p.22).

Aliado ao pensamento burguês como vimos antes, essa fragmentação esse vazio acirrou a competitividade, combustível do capitalismo, o ser humano passa a viver em crises,

tendo que administrar um constante processo de cobrança, de eficiência, de eficácia e hoje de metas, o que tem gerado processos de depressão e destruição do ser humano. Assim:

Nosso mundo está em crise, provocado por lacunas e falhas do paradigma reinante e suas explorações. A felicidade prometida pelas aplicações indiscriminadas da ciência moderna sob forma de tecnologia está e transformando no seu contrário: de um lado, temos a falta elementar de alimentos e conforto, que traz fome e miséria física ao Terceiro Mundo; ou de outro lado, temos a miséria psicológica que acompanha o excesso de alimentos e conforto dos países desenvolvidos, onde cresce a solidão, a indiferença, a violência sob todas as formas; o confronto não trouxe felicidade, qualquer que seja o regime reinante. (WEIL, apud, BRANDÃO e CREMA, 1991, p. 16).

Entre as grandes crises provocadas pela modernidade, está a grande dificuldade de oferecer sentido à vida humana, tanto ao nível de perspectivas teóricas e práticas, devido ao seu caráter técnico econômico, especulativo e quantificado de viver, guiado pelo mito do progresso e da evolução. Segundo Ferrari (2007, p. 19) “o ser Humano e suas relações pessoais e sociais foram reduzidas a fatores causa e efeito, dentro do processo mecanicista de produção em escala. As dimensões intersubjetivas foram reprimidas, a vivência e a convivência do ser humano normatizado e seus valores essenciais relativizados”.

Teria o homem condições de sobreviver por muito tempo sob essa pressão? O homem é por natureza um ser social, e nessa teia de relações a intersubjetividade é uma faceta do homem que hora ou outra irá se manifestar. O ser humano é maior que tentar fazer de nossas relações causa e efeito. A proposta da educação não é de ser integradora?

Vale lembrar Giddens com relação a essa fragmentação do indivíduo:

“O impacto das três grandes forças dinâmicas da modernidade, a separação do tempo e do espaço, os mecanismos de desencaixe e a reflexividade institucional. A cosmologia religiosa é suplantada pelo conhecimento reflexivamente organizado, governado pela observação empírica e pelo pensamento lógico, e focado sobre tecnologia material e códigos aplicados socialmente. (GIDDENS, 1991, p. 110).

Giddens (1991) lembra outro aspecto importante da contextualização do ser humano que é a dimensão espiritual, que pela lógica da racionalidade se torna mais um valor negado, assim como os valores estéticos e culturais do viver.

Ainda de acordo com Giddens (1991) nossa época está na modernidade em estágios avançados, porém em mutação. Ainda estamos nos desvencilhando das consequências radicalizadas e universalizadas da era moderna.

Prosseguindo as críticas da modernidade, o sociólogo e cientista francês Alain Touriane (2002) conclui que a evolução da humanidade guiada pelo “reino da razão” e “mito do progresso”, trouxe consigo muitas relações de dominação e de submissão dissimulada, superando as épocas anteriores. A modernidade que de forma equivocada tomou para si o

“direito natural” em que priorizava o poder do homem sobre a natureza e sobre si mesmo. Ainda segundo Touriane (2002) o ser humano é desafiado a desenvolver suas virtudes dentro de uma prática eficiente na busca da produção do progresso que resultou num projeto de padronização social, no qual o legalismo justificou a repressão em nome da ordem.

A principal crítica com relação à modernidade refere-se aos seus fundamentos filosóficos, de uma razão universal, que acabaram por colocar em cheque a fragilidade e enganos da civilização moderna do ocidente.

Os principais suportes filosóficos da filosofia moderna pressupõe que há uma intrínseca racionalidade à história. Dentre esses defensores podemos citar Descartes, Kant, Hegel, Marx entre outros, em que o progresso seguro da humanidade ocorreria a partir de fatos que se sucedem através do tempo. De acordo com o autor: “Nessa visão o tempo histórico, é um desdobramento da razão universal que governa a história e os povos, a começar pelos mais esclarecidos e conscientes de si mesmos, tais como os europeus que realizam de fato o potencial histórico à razão.” (ZITKOSKI, 2000, p. 86).

Em nome deste paradigma, os europeus dizimaram os povos latinos americanos por entenderem que estes ainda se encontravam em fases inferiores de desenvolvimento. Nesta perspectiva não há espaço para quaisquer que sejam as manifestações culturais diferentes.

Sobre essa concepção civilizatória ocidental racional Zitkoski (2000) menciona ser um projeto em não possuir mais sustentabilidade filosófica no contexto do mundo atual. A filosofia contemporânea produziu os argumentos necessários para demonstrar a fragilidade e os equívocos das teses deterministas no que tange às concepções de história, ser humanos, sociedade e demais processos culturais, e por extensão o processo educativo em não contemplar o ser humano em sua totalidade.

O período da modernidade tem com alicerce a cultura europeia, que segundo os olhos do homem europeu era considerada normal o processo de destruição das ricas culturas e a extinção do horizonte da história humana possuidoras de visões diferentes das culturas ameríndias.

Quanto à possibilidade dos fatores para recriação de uma nova cultura, Zitkoski (2000) enaltece o fenômeno do multiculturalismo ou interculturalismo, enquanto processos sociais que contribuem para a descentralização da cultura ocidental europeizante produzem efeitos bastante positivo na direção de uma síntese cultural, onde cada povo ou cultura tenha seu espaço de afirmação de seus valores e possa deste modo contribuir para reescrever a história da humanidade.

O pensamento racional produziu lacunas no decorrer da história. Por isso se faz necessário um novo paradigma com respeito às diferenças culturais, que poderão ser alternativas para solução de problemas que hoje penalizam a humanidade como um todo. Podemos citar aqui algumas mazelas que a sociedade vem enfrentando, casos como poluição, discriminação racial, sectarismo religioso, discriminações étnicas, entre outros.

Esses velhos paradigmas já não se sustentam mais pelos motivos já expostos anteriormente. Uma nova racionalidade está em construção tendo em vista a fragilidade do paradigma moderno e pelas transformações culturais oriundas do pensamento pós-moderno. Zitkoski (2000) propõe uma nova racionalidade que supere o determinismo da história, da filosofia essencialista e da cosmovisão europeizante da civilização ocidental moderna. Essa seria uma contribuição positiva da pós-modernidade enquanto movimento crítico ao projeto da pós-modernidade, que entrou em crise a partir de seus próprios fundamentos.

É de fundamental importância uma mudança paradigmática na educação para que ocorra uma reforma do pensamento. A construção do conhecimento, sob todas as penas deverá abrigar toda completude, de modo que o ser humano possa ter as condições para articulação do seu pensamento, percebendo seu contexto global, complexo e multidimensional.

Com relação a essa inadequação, que a educação perpassa, Edgar Morin (2011) aprofunda nesta linha de pensamento, em que devido à inadequação cada vez mais ampla, os saberes desunidos, divididos, compartilhados de um lado, e de outro a realidade multidisciplinar, transversal, global e planetária, é necessário haver uma adequação para uma melhor educação no futuro.

Quando de forma isolada, as informações, sem contextualização o conhecimento não adquirem sentido. Para que haja eficácia com relação ao conhecimento é necessária sua contextualização. Além da contextualização também é necessário para a construção de um conhecimento consistente o todo organizador de que fazem as partes. Ainda segundo Edgar Morin (2011), o todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo. Um conhecimento integrador, não pode ser fragmentado, descontextualizado e nem construídos apenas de partes.

Sobre esse conhecimento integrador Morin escreve:

sendo todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas ajudantes, mediatas e imediatas, e sustentando-se todas por um elo natural e insensível que une as mais distantes e as mais diferentes, considero ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes". (MORIN, 2011, p. 35).

O período moderno racional denominado como a era das hiper-especializações, em que a especialização acaba se fechando sobre si mesma, impedindo a percepção do global e essencial. A resolução de problemas particulares, só pode ser pensada no contexto.

Transportando esses fundamentos da ciência moderna para a Educação, modelo disciplinar, recortado, impede, impossibilita o conhecimento do que está tecido no contexto.

Na crítica à especialização, Morin (2011) lembra que o conhecimento especializado é uma forma particular de abstração. Ainda segundo Morin (2011) a especialização “abstrai”, em outras palavras, extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto: rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio; acaba por introduzir o objeto no setor puramente em nível abstrato. Sem dúvida as disciplinas compartimentadas fragmentam a produção do conhecimento abstraindo os resultados da realidade. O conhecimento produzindo, por demais abstrato, acaba por ser estéril, se distanciando da realidade, com pouca ou nenhuma utilidade.

O caminho da abstração acaba por privilegiar tudo o que é calculável. Desta forma, a economia que podemos considerar a ciência social matematicamente mais avançada, por outro lado acaba se tornando a ciência social humanamente mais atrasada. Aqui é imprescindível a contribuição de Morin (2011):

Já que se abstraiu das condições sociais, históricas, políticas, psicológicas, ecológicas inseparáveis das atividades econômicas. É por isso que seus peritos são cada vez mais incapazes de interpretar as causas e as consequências das perturbações monetárias e das bolsas, de prever e de predizer o curso econômico, mesmo em curto prazo. Por conseguinte, o erro econômico torna-se a consequência primeira da ciência econômica. (MORIN, 2011, p. 39).

O pensamento moderno tem como consequência a fragmentação do conhecimento, e acabou por isolar o ser humano de suas emoções, pois estas as emoções, não fazem parte da racionalidade. Sentimentos como solidariedade, humanidade, amor, afeto, espírito de ajuda mútua se tornam distantes.

A competitividade acirrada acabou por desenvolver um vazio no ser humano. O elevado grau tecnológico está levando o ser humano a viver em crise, a cobrança de eficiência, metas. A busca pela eficiência, pela riqueza tem gerado várias anomalias em nossa sociedade, violência, depressão e destruição do próprio homem.

Durante boa parte do século XX, a ciência seguiu o paradigma de que o conhecimento do todo não produzia qualidades ou propriedades, caso não fossem reduzidas em partes.

Quanto à questão que abrange a educação Morin (2011), sabiamente escreve que historicamente a educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar não unir os

conhecimentos os conteúdos, o conjunto deles constitui um quebra cabeças ininteligível. Calcado nesses paradigmas a educação enfrenta enormes dificuldades na construção de propostas com novas possibilidades. Com a supervalorização dos problemas técnicos particulares, ocorre uma forma de esconder os grandes problemas humanos, isso se deve principalmente pela dificuldade de organizar as dificuldades dispersas. A mente humana acaba por se atrofiar, quando não tomado o conhecimento de forma globalizada.

A inteligência, o conhecimento quando compartimentado acaba por ser uma inteligência cega, reduzindo a possibilidade de reflexão da forma correta, possibilidade de avaliação de longo prazo. E quanto mais os problemas se tornam mais agudos, nessa lógica se torna mais complicada uma possível resolução. Morin (2011) também contrário à fragmentação do conhecimento, quanto à resolução de problemas quanto mais fragmentados, multidimensionais, maior a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade, quanto mais à crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise, quanto mais os problemas se tornam complexos, uma possível solução nessa linha de pensamento se torna mais inconsequente e irresponsável.

De acordo com Souza (2009), uma das insuficiências do paradigma científico moderno é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou, ou seja, a sua própria fragmentação expôs sua fragilidade.

A racionalidade moderna quantifica com rigor matemático, e ao quantificar desqualifica por objetivar o conhecimento, os fenômenos e então os caricatura. A própria forma de conhecimento apenas quantitativa, é por sua natureza limitada.

A racionalização do pensamento marcou toda uma época industrial, em que sua aplicação prática se tornou catastrófica, como são o caso da Bomba de Hiroshima e Nagasaki, as duas grandes Guerras, o Holocausto. Santos (2009) ao discorrer sobre a tecnologia argumenta: “A ciência e a tecnologia tem vindo a revelar-se as duas faces de um processo histórico em que os interesses militares e os interesses econômico vão convergindo até quase a indistinção.” (SANTOS, 2009, p. 26). A ciência produziu e ainda produz efeitos antagônicos: a proletarização dos cientistas que são explorados pelo capitalismo vendendo sua força de trabalho para grandes laboratórios. Por outro lado o produto dessa pesquisa se tornou inacessível para grande parte da população, bem como o a impossibilidade do livre acesso aos equipamentos por parte dos cientistas, em função dos altos custos.

Toda essa crise da modernidade se estendeu em todas as dimensões, e claro acaba por atingir também a Educação, deixando marcas dessa visão no sistema de ensino.

Um das consequências desta visão fragmentada foram a que levou alunos e professores a uma restrição em apenas reprodução do conhecimento, na cópia, na imitação. O processo pedagógico recaiu sobre as questões da memorização, das tarefas competitivas, sem um sentido visível do por que estar estudando determinados conteúdos.

O pensamento Cartesiano nos é apresentado de forma bem presente em nossas escolas. Behrens (2005) destaca que visibilidade deste pensamento, ao se reportar que os alunos permanecem organizados nas carteiras, divididos em filas, de preferência em silêncio, sem questionar, sem expressar seu pensamento, esses alunos acabam por aceitar com passividade as formas de autoritarismo e a impossibilidade de divergir, além da aceitação tanto por parte de alunos e professores, todas as coisas da escola como verdades absolutas e inquestionáveis.

Ainda segundo Moraes a Escola guiada pelo pensamento racional acaba sendo:

Uma escola continua dividindo o conhecimento em assuntos, especialidades, subespecialidades, fragmentando o todo em partes, separando o corpo em cabeça, tronco e membros, as flores e pétalas, a história em fatos isolados, sem se preocupar com a integração, a interação, a continuidade e a síntese. É o professor o único responsável pela transmissão do conhecimento, e em nome da transmissão do conhecimento, continua vendo o aprendiz como uma tábula rasa produzindo seres subservientes, obedientes, castrados em sua capacidade criativa, destituídos de outras formas de expressão e solidariedade. (MORAES, 1997, p.51)

Esse formato de educação fragmentada propõe uma dicotomia entre ensinar e formar, ou seja, os valores, os sentimentos são confiados à família, enquanto o desenvolvimento intelectual, produtivo fica sob a responsabilidade da Escola. Discussões como espiritualidade, confiança, religiosidade, ficam ausentes das discussões escolares, temas que têm sido pertinentes nas discussões de educadores como Freire (1992).

Esse pensamento Newtoniano Cartesiano necessita ser superado, o paradigma da racionalidade estão em crise, justificados pelos fatos já citados anteriormente. Essa mudança paradigmática deverá ocorrer pelo viés dialético, pois não é necessário destruir os conhecimentos até então criados, mas sim avançar em um processo contínuo e irreversível. Cardoso (1995, p. 45), propõe superação para esse avanço: “No sentido dialético estabelecido por Hegel: para quem superar não é fazer desaparecer, mas progredir qualitativamente, conservando o que há de verdadeiro no momento anterior e levando-se a um complemento, segundo as novas exigências históricas”.

Para entendermos o que significa paradigma, nos reportaremos a Tomas Khun, filósofo e historiador da ciência que na sua obra “As estruturas das revoluções científicas”

conceitua o termo paradigma. Segundo Kuhn (1994, p. 225), pode-se definir paradigma como sendo: “A constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica”. O paradigma é uma construção histórico-cultural que é aceito em uma determinada época, como consenso de uma comunidade científica. Ainda se referindo ao conceito de Kuhn, Cardoso escreve:

O conceito de paradigma é entendido por mim como um modelo de pensar e ser capaz de engendrar determinadas teorias e linhas de pensamento dando certa homogeneidade a um modo de o homem ser no mundo, nos diversos momentos históricos (Cardoso, 1995, p.17)

Se nos ampararmos no procedimento dialético, a passagem de um paradigma para outro não invalida o antigo, não o torna errado, apenas ele deixa de corresponder às novas exigências históricas. A passagem de um paradigma para outro não ocorre de forma radical, mas sim por um processo que vai se construindo se legitimando, incorporando algumas referências significativas do velho paradigma que ainda atende a historicidade.

5.1 Crise Paradigmática

A modernidade concebe o conhecimento de forma progressiva e linear sem levar em conta outros aspectos que compõe a vida do ser humano. A pós-modernidade se opõe de forma incisiva quanto ao pensamento moderno, bem como nega a possibilidade da razão objetivada na História.

Nos últimos cinquenta anos, o processo científico-tecnológico está passando por uma evolução sem precedentes. Uma das principais correntes impulsionada deste avanço, sem dúvida é a microeletrônica que por sua vez impulsiona a computação, a robótica, o avanço da eletrônica, redes eletrônicas.

Behrens (2005) nos lembra de que o avanço tecnológico acabou por atingir a sociedade como um todo, e não apenas a comunidade científica, mas o universo como um todo. A comunicação obteve um enorme avanço encurtando distâncias. As informações, os conhecimentos passam a ser produzido em tamanha quantidade, em que se torna impossível um ser humano conseguir tantas informações. Essa torrente de conhecimentos acaba por abalar as bases culturais da humanidade como um todo.

Esse desenvolvimento tecnológico exacerbado, ao invés de trazer plenitude de vida para o ser humano, acabou por trazer, angústias, competitividade, alto nível de estresses, fragmentação do pensamento, desconectando o ser humano de suas responsabilidades perante

a sociedade, sendo que o coletivo é visto como algo em que o mesmo possa usufruir para benefício próprio. Nesse processo de domínio o homem com o intuito de dominação, passa a destruir a natureza e por consequência a si mesmo.

Quanto à dominação da natureza, seguindo o viés do pensamento racional é algo que acarreta muitos desconfortos. Segundo Capra (1988), essa ganância empresarial é decorrente do consumismo gerado pelo sistema econômico que acabou por cegar os homens na busca pelo capital, do crescimento e da expansão que continuam a intensificar a produção tecnológica. Devido ao avanço das ciências e a possibilidade de produzir clonagens, fato que poderá causar grandes transtornos a humanidade, advinda de um paradigma que permitiu a separação, a divisão e a fragmentação, levando o homem a construir uma visão mecanicista do mundo.

Porém, esse paradigma Newtoniano-cartesiano, tem se mostrado em crise a partir do momento que um grande número de cientistas e intelectuais, das mais diferentes áreas do conhecimento estaria buscando romper com essa visão, que já domina a cultura ocidental por cerca de trezentos anos.

A partir de um determinado momento, em que os pressupostos existentes não respondem mais as necessidades, o paradigma vigente passa a perder força. De acordo com Prigogine (1986) e Moraes (1997), o pensamento racional moderno começa a perder força a partir de estudos da ciência que passaram a propor um sistema em evolução. Isso aconteceu, inicialmente, com o estudo de Lamarck, no limiar do século XIX, apregoando que os seres vivos teriam evoluído a partir de formas mais primitivas e mais simples sob a influência do meio ambiente. Esse pensamento foi corroborado por Charles Darwin, para quem o universo pode ser descrito como um sistema em evolução, em permanente estado de mudança, no qual as formas mais simples se desenvolvem para estruturas mais complexas. É a denominada teoria evolucionista da espécie.

A teoria evolucionista, de Darwin, a teoria da relatividade de Einstein se tornam importantes para a quebra do paradigma da modernidade, pois os conceitos de tempo e espaço passam a ser contestados e o mundo passa a ser concebido como processo em movimento. Podemos também citar a contribuição da Física Quântica, em que na década de 20, quando esta força a comunidade científica a aceitar o fato de que os objetos materiais sólidos da física clássica se dissolvem. Ainda dentro desta perspectiva de mudanças, de quebra do já existente Cardoso contribui escrevendo:

O universo não é uma máquina composta por uma infinidade de objetos, mas um todo dinâmico indivisível. Suas partes são eventos interconectados que só podem ser

compreendidos profundamente levando em conta o movimento cósmico como um todo (CARDOSO, 1995, p. 35).

São novas concepções em que nos são apresentados um universo não linear. Se observado pela ótica do racionalismo, seriam considerados desordenados e não lineares. Desta forma gera uma instabilidade, um desequilíbrio dando espaços para criação de uma nova ordem.

Esse momento de transição acaba por gerar um período de desordem, insegurança, momentos de dúvida, pois são momentos de recriação e reorganização de novos paradigmas.

Para o paradigma pós-moderno, o mundo é caracterizado, pela percepção de movimento em forma de uma teia de relações interligadas entre si, desafiando a comunidade científica, mas sim que o conhecimento sistêmico é sempre processual. Quanto a isso, Capra descreve:

O universo material é visto como uma teia dinâmica de eventos inter-relacionados. Nenhuma das propriedades de qualquer parte desta teia é fundamental; Todas elas resultam das propriedades das outras partes, e a consistência global das suas inter-relações determinam a estrutura de toda a teia. (CAPRA 1996, p.48).

Nesta visão de mundo em constante movimento Behrens (2005) contribui salientando que o conhecimento é visto de forma provisória, em transformação, sistemático, é metaforicamente como uma rede. O conhecimento em forma de rede desafia a estruturação estática e permanente tendo em vista um conhecimento intermitente, que evolui, que transforma, que cria e recria.

A educação necessita também incorporar para si, esta visão global, sistêmica e transdisciplinar, necessita, pois, com urgência abandonar a visão Cartesiana, disciplinar, única e isolada. Para que isso aconteça, é necessário um esforço para que haja reaproximação das disciplinas, que devem se interconectar em redes, de forma interdependente.

Esse novo pensamento desenvolvido por intelectuais e cientistas começa a tomar corpo no início do século XX, passando a questionar verdades até então inquestionáveis, descreditando certas verdades tidas como irrefutáveis.

Com relação a uma nova visão paradigmática Santos descreve o seguinte:

O novo paradigma redefine os problemas e as incongruências até então insolúveis e dá-lhes uma solução convincente: é nessa base que se vai impondo a comunidade científica. Mas a substituição do paradigma não é tão rápida. O período de crise revolucionária em que o velho e o novo paradigma se defrontam e entram em concordância pode ser bastante longo". (SANTOS, 1989, p.134).

As teorias evolucionistas, da relatividade, da teoria quântica, das estruturas dissipativas, são teorias que irão influenciar para a mudança do novo paradigma da educação,

pois nelas está presente o pressuposto da superação do pensamento mecanicista e na busca de um pensamento sistêmico e contextualizado onde o todo está priorizado.

Faz-se necessário que essa mudança paradigmática passe a influenciar no processo educativo. Uma educação que com ênfase na contextualização, que priorize a formação como um todo.

Seria o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) uma proposta inovadora que se aproximaria da racionalidade dialógica? De que forma o ENEM poderia contribuir para uma nova construção paradigmática?

O Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), criado em 1998, pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) ligado ao Ministério da Educação, propõe uma nova forma de avaliação, em que são priorizadas as aferições das estruturas mentais, e não mais a memorização como até então as avaliações eram realizadas.

Esta nova proposta valoriza todas as esferas de nossa vida pessoal, sejam eles valores, atitudes ou conhecimentos, pois apenas o processo de memorização, desvinculado de um conhecimento mais totalizante propondo um novo paradigma no processo avaliativo, ocorrendo uma evolução em relação ao modelo avaliativo Cartesiano.

Neste cenário em que todas as estruturas e interações de nossa vida fazem parte no processo final avaliativo, se apresenta como um novo modelo para que seja possível ultrapassar o antigo paradigma Newtoniano-cartesiano. Com relação a uma nova concepção mais totalizante, Capra observa:

O novo paradigma pode ser chamado de uma visão de mundo holística, que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas. Pode também ser denominado visão ecológica, se o termo “ecológico” for empregado num sentido mais amplo e mais profundo que o usual (CAPRA 1996, p 25).

Ainda sobre essa nova mudança paradigmática, Behrens (2005) argumenta sobre as características que funcionam em forma de rede, de teia, como um sistema integrado, de inter-relacionamento passando a receber o nome de abordagem sistêmica.

A partir do século XX, com o desenvolvimento da sociedade do conhecimento, com a revolução da informação, o novo paradigma está voltado na visão da totalidade e o desafio de buscar superação, em não permanecer apenas na reprodução do conhecimento, mas sim na produção do conhecimento.

Nesta nova visão, a proposta é que o homem seja visto como algo indiviso, em que cérebro-espírito levem à integração do sujeito. Moraes (1997) destaca para que o indivíduo participe da construção do conhecimento, de forma integral, com todas as suas faculdades,

suas células e seus átomos, em que matéria e mente são diferentes inseparáveis de um mesmo conjunto.

O desafio caminha no sentido em que a educação busque uma prática pedagógica que supere a fragmentação e a reprodução do conhecimento, na busca de formar um sujeito que valorize a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, as incertezas.

Nesta perspectiva, o ENEM propõe uma racionalidade diferenciada para a Educação, em que o aluno seja o protagonista de seu próprio conhecimento, diferentemente do paradigma da Modernidade racional.

Até então, estávamos tomados pela visão de que conhecimento é apenas acúmulo de conhecimento, articula logicamente grandes ideias, ou estar informado sobre grandes conhecimentos, este tipo de conhecimento continua tendo espaço, porém cada vez mais se torna necessário, o domínio do conhecimento “procedimental”, na ordem do saber como fazer. Vivemos em uma sociedade repleta de informações, e a proposta do ENEM vem no sentido de como interpretar essas informações, na busca de soluções para nossos problemas, ou também buscar aquilo que temos vontade de saber, ou seja, procurar o que saber fazer com tantas informações.

Para que essa nova prática pedagógica seja compreensível e compatível com as novas mudanças paradigmáticas emergentes, Behrnes (2005, p. 56), apresenta três justificativas fundamentais: A visão Sistêmica ou Holística, em que busca a superação da fragmentação do conhecimento, o resgate do ser humano em sua totalidade; a abordagem progressista, a qual tem como pressuposto central a transformação social, instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa e contempla os trabalhos coletivos. O ensino como pesquisa, o qual pode provocar a superação da reprodução para a produção do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo.

5.2 A Pós Modernidade e seus Aspectos Negativos

De acordo com Ferrari (2007), que discorre sobre a pós-modernidade, busca resgatar o valor do humano, entendendo o indivíduo como ser de complexidades pessoais. Sendo assim, o ser humano está aberto a conquistas, liberdades, prazeres, ao imaginário, também ao sentido estético e místico do viver. Nesta perspectiva, valoriza-se o resgate da criatividade, das experiências alternativas, o sentido da velhice, o respeito à criança, às diferenças variadas do convívio social. O novo modelo paradigmático busca uma visão mais holística tanto do ser humano como do cosmo, integrando uma visão tanto local, como global. Valorização do

passado, da memória, da pluralidade. Retoma-se, assim, a compreensão da historicidade humana resultante de um comportamento como sujeito racional subjetivo.

A partir da ótica na pós-moderna, instala-se uma crise de valores, pois ainda não foram abandonados os valores antigos e tão pouco construídos novos valores. Costumeiramente nesses períodos, devido à relatividade de valores comentem-se exageros, em que os interesses particulares passam a serem justificados subjungando os interesses coletivos, fundamentando as atitudes em valores baseados no individualismo. De acordo com Zitkoski (2000), o discurso usado para justificar atitudes individualistas são costumeiramente argumentadas:

O relativismo professado pelas posições pós-modernizantes, a exemplo da teoria da análise, converge para uma imensa lacuna e vazio de fundamentação, a partir da qual proliferam os irracionistas e a carência de sentido de vida das sociedades contemporâneas. (ZITKOSKI, 2000, p. 94).

Um dos motivos da descrença da modernidade justifica-se pelo momento em que vivemos na busca pelo imediato, pelo utilitarismo, conduzindo a um relativismo, provisório em que tudo pode ser descartado. Podemos observar essa proposição de forma concreta na moda, nas artes, em que nada parece permanecer sólido.

A razão pragmática da pós-modernidade foi à fundamentação teórica para a destruição da natureza, os problemas da marginalidade social que temos hoje, por meio da justificativa do necessário progresso humano, porém os efeitos desta racionalidade são ameaças para o próprio futuro da humanidade.

Quanto à localização do novo paradigma, é possível situá-lo no início na metade do século XX. Foram grandes as mudanças ocorridas no mundo pós-guerra, e durante o período da Guerra Fria, disputa ideológica entre o bloco socialista e o bloco capitalista. Esse período é caracterizado pelo despertar de novas tecnologias, produção em massa, e aumento da automação. Os principais mecanismos do capitalismo foram sem dúvida a fluidez de mercadorias, aumento de ofertas de produtos e grande concentração de renda e capital. Através de mecanismos publicitários são criadas necessidades em muitos casos artificiais no ser humano, o qual sustenta grandes demandas comerciais. Vivemos o período do bem viver hedonista.

Diante desta perspectiva fatalista de terra arrasada, o ser humano necessita buscar novos caminhos, novas expectativas. Zitkoski (2000) sobre uma nova perspectiva escreve:

(...) é necessário impulsionar a construção de novas utopias de sociedade, que possam alimentar os sonhos de amplos setores sociais hoje excluídos, partindo dos micro espaços sociais com suas realidades mais específicas, e atingindo a

coletividade como o objetivo de construir um novo projeto da vida humana em sociedade. (ZITKOSKI, 2000, p. 107).

Dentro desta nova perspectiva de leitura de contexto, existem espaços múltiplos para desafios sociais, educacionais dentro de uma interpretação dinâmica e de forma dialética, em que transformação é sempre uma possibilidade. O papel fundamental desta nova racionalidade deve ser a capacidade de compreender todas as transformações em curso, e como desafio superar os limites da racionalidade instrumental, imposta até então.

No contexto do mundo pós-moderno, para um entendimento emancipatório dever-se-á partir da dialética como práxis transformadora, não mais reproduzindo verdades fixas e acabadas, mas considerar a contextualização histórico-cultural do ser humano, mesmo que sejam produzidas verdades provisórias relativas ao contexto histórico. Ainda segundo Zitkoski (2000), a racionalidade crítica e emancipatória, sustentada por fundamentos epistemológicos, políticas e éticas renovadas e inovadoras, somente assim será possível às sociedades contemporâneas construir caminhos de superação dos atuais processos político-econômicos dominantes, que subjagam os povos do mundo todo, atrelando-os a vontade onipotente de mais poder e controle do planeta a partir de uma visão de mundo parcial e necrófila frente ao futuro da humanidade. Desta forma o processo emancipatório carrega consigo a visão totalizante e contextualizada, que vai se construindo através da dialética como práxis.

A nova perspectiva social, educacional, tem como horizonte a totalidade, pois o conhecimento pós-moderno não sendo total, abrange maiores possibilidades. Sendo este um conhecimento que não possui uma rígida metodologia, constitui-se a partir da pluralidade metodológica. Ao contrário da visão racional que já era pré-determinada pela razão, com um caminho pré-determinado.

Santos (2009) discorre sobre a ciência pós-moderna, que esta não segue um estilo único facilmente identificável, mas o seu estilo é uma configuração de estilos construída segundo critérios, entre eles a tolerância discursiva que representa outro lado da pluralidade metodológica. Isso são movimentos inclusive para uma maior personalização da atividade científica, e testemunho de uma nova forma de pensamento.

A ciência moderna sem dúvida alargou nossa expectativa de sobrevivência. No paradigma da pós-modernidade o foco é como saber viver melhor, sendo necessário para isso um conhecimento que nos aglutine, que nos una ao invés de nos separar, para que possamos alcançar uma melhor qualidade de vida. Pois a separação do conhecimento nos leva a um mundo controlado, que levou a humanidade a uma série de segregações, fome, desigualdade

social sendo que o que precisamos hoje é contemplar o mundo uno como um todo, para que o conhecimento mesmo científico nos ensine a viver melhor e a traduzir nossas ações em conhecimento prático.

5.3 A Racionalidade: Uma Nova Construção Paradigmática

Na construção de uma nova proposta paradigmática, Paulo Freire é outro autor, que se reporta a esta análise de forma crítica que busque a libertação das pessoas de forma concreta de suas contingências, das opressões e da dominação social.

Paulo Freire como salienta Zitkoski (2000) lançou para si próprio e para as pessoas que compartilham da mesma utopia de humanização do mundo através da ação cultural libertadora, um comprometimento ético e político a favor da transformação da realidade, sendo que o mundo que nos cerca é intrinsecamente dialético, sendo construído por nós enquanto sujeitos da práxis social. Portanto, frente aos problemas que a realidade atual nos apresenta, precisamos impulsionar novos momentos de ação para atingir outros níveis de humanização do mundo como um todo, se opondo a teoria fatalista da modernidade. A prática dialógica e dialética em nossa vida concreta é considerada uma exigência existencial, pois a espécie humana sempre se mantém aberta, ao novo do mundo e, portanto, é histórica, incompleta, na busca de maior humanização. Através da dialogicidade somos capazes como seres humanos de construir um mundo mais humano, reformulando o que já existe, e nos projetando para o futuro.

Essa nova utopia Freiriana se constrói a partir da ação libertadora, problematizadora, alicerçada em perguntas provocadoras, de novas respostas, por meio de um diálogo crítico, libertador na tomada de consciência de sua condição existencial. Esses diálogos muito se assemelham com a maiêutica Socrática.

Paulo Freire, através dos círculos de cultura, surge como uma possibilidade para superar a racionalidade moderna, grande causadora das desigualdades sociais. Os círculos de cultura passam a se constituir um espaço onde todos tem a palavra, leem e escreve o mundo, espaço de possibilidade de construção coletiva do conhecimento.

Freire aprofunda a questão afirmando que o medo da liberdade impresso nos oprimidos ao longo de sua vida os leva a assumir mecanismos de defesa e, “através de racionalizações, escondem o fundamental, enfatizam o acidental e negam a realidade concreta.” (FREIRE, 1982, p. 112). Assim, sua tendência é ficar na periferia dos problemas, evitando o confronto com os problemas.

Paulo Freire (1982) aprofunda ainda a questão da liberdade, afirmando que o medo desta impressão ao longo de suas vidas, leva os mesmos a assumirem mecanismos de defesa, que através da racionalização, escondem o fundamento, enfatizam o ocidental e negam a realidade concreta.

Freire inicia sua investigação a cerca do tema gerador, através de situações existenciais concretas que se encontram “codificadas” pela realidade, para então chegar a “decodificação”, e reconstrução dos conceitos até então vividos: “Reflexo e reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem.” (FIORI in FREIRE, 1982, p. 05). Uma proposta de reflexão que parte do abstrato indo das partes ao todo, sem esquecer-se de uma volta destes as partes. Nesse processo dialético, conduzirá o sujeito ao seu reconhecimento no objeto e não como objeto, fazendo com que o ser humano, reconheça sua situação existencial concreta e sua historicidade. O que antes era fechado pela racionalidade moderna, agora vai se abrindo para uma nova realidade racional, superando a percepção fatalista.

O educador de forma alguma aceita a ideologia imobilizante fatalista, própria do discurso neoliberal, nos convencendo de que nada podemos fazer contra a realidade, que os fatos devem ser aceitos como uma “realidade natural”. Freire salienta essa forma errônea de pensar:

Frases como a realidade é assim mesmo, que podemos fazer? Ou o desemprego do mundo é uma fatalidade do fim do século, expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando para esta realidade que não pode ser mudada (Freire, 1996, p.10).

Ainda de acordo com Zitkoski (2000), o grande legado que Paulo Freire nos deixou contribuiu para repensarmos o mundo atual à luz do projeto de reconstrução através da ação crítica libertadora. A compreensão dialógica freiriana compreende em seu conceito de dialogicidade, a visão de ser humano, em seu contexto histórico e convergindo para uma visão integral da existência humana, valorizando todas as dimensões de nossa vida; corpo, mente, emoções, sentido, razão. O ser humano enquanto ser em busca da liberdade é esperançoso, é a base para construir a visão ética e política indispensável ao projeto de transformação social e na construção de um paradigma emancipatório, em que contemple o ser humano no maior número de aspectos.

O ser humano ao contrário do que previa o racionalismo, não é um ser acabado, e nem programado, pois através do exercício da liberdade realiza suas escolhas, não anda, não

vê direito, não escuta bem, tem uma série de limitações, vamos no decorrer de nossas vidas desenvolvendo competências rumo o nosso processo emancipatório.

As críticas à razão, muitas delas já citadas anteriormente, tem levado a desconfiança, quanto à possibilidade da emancipação da humanidade pelo viés iluminista. Inicialmente os Frankfurtianos Adorno e Horkheimer chegaram a defender a razão emancipatória, porém mudaram de atitude, quando as evidências históricas contrariaram tais expectativas. Em especial com relação ao caso da perda na crença revolucionária da sociedade Soviética principalmente nos anos 30 sob o comando de Stalin, levou estes a sustentarem que o compromisso filosófico com a emancipação só poderia ocorrer por meio de um afastamento da realidade histórica em curso. “Foi nesse ponto que surgiu a ruptura com a tradição de Hegel e Marx e o verdadeiro início daquilo que Adorno viria a chamar depois de Dialética negativa.” (BRONNER, 1997, p. 101-102). Para ambos, a razão quando submetida à lógica capitalista e/ou socialista como o caso da ex URSS, não era capaz de promover a emancipação, ao esclarecimento e promovia a des-razão. Isso reforçou a crítica à modernidade principalmente à sua capacidade emancipatória proposta pelo iluminismo.

Os autores pós-modernos também irão tecer críticas a razão iluminista. De acordo com Lêda Dantas: “Os pós-modernistas também são críticos no que diz respeito à razão iluminista e a concepção modernista da história. Para eles, a razão é meramente uma construção histórica, e não uma essência humana abstrata e universal. A história também não tem um sentido, não é a realização de etapas progressivas de desenvolvimento no sentido de uma humanidade crescentemente racional, como defendiam os iluministas.” (DANTAS, 2004, p. 2).

Habermas considerado um dos grandes filósofos europeus da atualidade, tem buscado refletir principalmente sobre grandes questões que dizem respeito à crise civilizatória contemporânea, tendo como proposta apontar caminhos alternativos no sentido da construção de uma sociedade mais humana e emancipada.

Zitkoski (2000) aponta como uma das preocupações centrais de Habermas, sua análise crítica das sociedades contemporâneas, com relação à temática da alienação humana, que ocorre através do grande déficit de comunicação decorrente do tipo de racionalidade que impera nos sistemas de controle social, tais como mercado econômico, sistema político e indústria cultural. De acordo com análise que Habermas realizou das sociedades modernas, um dos fenômenos que reduz a ação comunicativa é o fenômeno da burocratização, que acaba causando uma superposição dos sistemas econômicos, político e de organização estrutural da sociedade sobre o modo de vida das pessoas. Por meio da teoria da ação comunicativa,

Habermas se propõe a mostrar que a racionalidade humana é mais abrangente que a razão moderna propunha, sendo que a sociedade é possível ser reconstruída através da aprendizagem coletiva, na elaboração e cultivo da linguagem e na construção de consensos.

Habermas não concebe a razão apenas como razão instrumental, como concebiam os demais Frankfurtianos. Estes incorreram nesta forma de pensar, pois compreendiam a razão apenas como subjetiva, ou seja, capacidade do homem de compreender e dominar o mundo. Habermas passa a identificar de forma diferenciada, muito mais adequada ao período histórico: a racionalidade comunicativa, sendo a razão concebida no reconhecimento intersubjetivo, ou seja, na relação com os demais seres humanos, bem como critica a filosofia da história, pois rejeita “a determinação do curso da história como um processo de desenvolvimento unilinear, necessário, ininterrupto e ascendente de um macro sujeito.” (HABERMAS, 1990, apud, ARAÚJO, 1996, p. 43). Substituindo desta forma a filosofia da história, pela teoria da evolução social, para que esta seja entendida sem a presença de uma “ser” anterior a ela.

Habermas fez parte da Escola de Frankfurt, porém em parte não partilhava das mesmas ideias pessimistas de Adorno e Horkheimer. Para Habermas a modernidade não teria chegado ao fim, como pensavam os demais Frankfurtianos, mas sim um projeto inconcluso, e o grande desafio é abrir espaços para a efetivação da verdadeira modernidade, assim como foi concebida pelos iluministas no século XVIII.

A Crítica de Habermas, quanto à questão da modernidade se refere à redução desta ao aspecto sistêmico, técnico científico, deixando de lado a modernização comunicativa. Leda Dantas contribuí afirmando que a sociedade contemporânea tem se caracterizado, pelo domínio da razão dos meios, ou seja, está organizada segundo a lógica instrumental. Esta se desenvolveu em plenitude, dominando o mundo dos objetos e considerando todos os grandes problemas como problemas técnicos. O que Habermas pretende é recuperar a dimensão da razão que foi submetida apenas ao aspecto instrumental. Sua lógica é de uma sociedade composta de sujeitos capazes de interagir com base em acordos racionais, e não da forma como está instituída na dominação de uns e na submissão de outros. Habermas constrói a razão comunicativa, ou seja, a razão emancipatória. Enquanto os Frankfurtianos estavam presos no paradigma da consciência, que apenas transita no campo da razão subjetiva, que é concebida como capacidade de dominar o mundo, capacidade, faculdade que o ser humano é detentor, sendo assim tudo mais ao redor se torna objeto do qual o ser humano possa dispor. A proposta de Habermas sugere uma razão centrada na consciência para uma razão centrada na comunicação. Ao invés da relação sujeito-objeto, uma relação sujeito-sujeito.

Na proposta paradigmática de Habermas, o sujeito “não é mais definido exclusivamente como sendo aquele que se relaciona com objetos para conhecê-los, ou para agir através deles e dominá-los.” (SIEBENEICHLER, 1989, p. 42). Mas sim um sujeito, que durante o processo de desenvolvimento histórico, é obrigado a interagir, a integrar-se com outros sujeitos. Dessa forma podemos definir a ação comunicativa, voltada ao entendimento, aposta na capacidade dos sujeitos de chegarem a um entendimento, a um consenso. É dessa forma que Habermas interpreta o ideário iluminista, a realização da emancipação humana, através do entendimento mútuo, e do indivíduo consigo mesmo.

não é o conhecimento ou submissão de uma natureza objetivada tomados em si mesmos, senão a intersubjetividade do entendimento possível, tanto no plano interpessoal, como no plano intrapsíquico. O foco se desloca então de uma racionalidade cognitivo-instrumental a uma racionalidade comunicativa. (HABERMAS, 1990, apud, PRESTES, 1997, p. 81).

Habermas, como podemos perceber, concebe a concepção dialógica, social da racionalidade, que se efetiva fundamentalmente na relação entre sujeitos, por meio do processo de comunicação. Embora a razão instrumental for mais atuante na sociedade em que vivemos, não absorveu totalmente a razão comunicativa, o que nos permite termos a utopia da possibilidade de construção de uma sociedade dialogal. A razão comunicativa salienta Habermas, sempre esteve presente na vida humana, mas “só a modernidade tornou possível sua racionalização, à medida que, liberando os sujeitos do peso inibidor das tradições culturais, tornou faticamente possível o processo discursivo.” (OLIVEIRA, 1990, p. 93). É a possibilidade das certezas compartilhadas pela comunidade, que através do discurso é feita a avaliação crítica da validade do mesmo.

Segundo Dantas (2004), com base na razão comunicativa, Habermas problematiza as sociedades modernas ocidentais. Nestas sociedades segundo ele, operou-se a distinção entre o mundo dos sistemas e o mundo que as pessoas vivem. No mundo dos sistemas, as ações, são estratégicas, ou seja, constituem uma articulação de meios para obtenção de fins, sendo que estas ações propõe lograrem êxito. Isto se aplica mais claramente no campo da política e economia. No mundo vivido, no cotidiano das pessoas, os sujeitos interagem na busca do consenso. As ações são comunicativas. No mundo dos sistemas, a ação comunicativa enfrenta maiores entraves, pois no sistema econômico, o dinheiro substitui a linguagem, já no sistema político a linguagem é substituída pelo poder. A ação de forma comunicativa é uma forma privilegiada de relacionamento entre os sujeitos, permitindo articulação de valores, elaboração de normas e a elaboração dos próprios valores. O Agir comunicativo existe uma busca pelo reconhecimento intersubjetivo, das pretensões de validade. O agir estratégico, um indivíduo

age sobre outro para atingir os fins, que ele a priori elegeu como necessários. Em uma sociedade emancipatória o que prevalece, são as ações comunicativas. Neste sentido, o processo emancipatório, implica então, um processo de racionalização, de evolução simbólica, de diferenciação do modo de vida, de um maior aperfeiçoamento da comunicação entre os sujeitos. O mundo visto pela razão emancipatória, possui supremacia sobre o mundo dos sistemas, através de resoluções dos conflitos humanos, baseado em discussões racionais.

Habermas se utiliza da definição de evolução social para demonstrar como a sociedade evolui, no sentido de uma maior racionalização. Sendo assim, não é admissível um macro sujeito, pois todos os sujeitos de auto produzem nas relações sociais, nas relações, nas estruturas que irão se formando do decorrer do processo histórico. A evolução dos sujeitos está relacionada ao mundo social em que convivem. E estes “não adquirem tais competências como nômades isolados, mas enquanto crescem nas estruturas de um mundo vital.” (SIEBENEICHLER, 1989, p. 136). A racionalização temo peso da interiorização da do meio social em que vivemos.

5.4 A Emancipação na Educação

A Escola por estar inserida na sociedade, também está sujeita às coações do sistema, através dos subsistemas tempo e dinheiro, acaba por ocorrer uma crise escolar. As ações pedagógicas devido a esse contexto são coordenadas pela racionalidade instrumental, se sobrepondo a razão comunicativa. Enquanto no sistema educacional prevalecer à razão instrumental, a escola continuará reproduzindo sujeitos que alimentarão os subsistemas, através da exaltação dos meios, de agir utilitarista.

Quanto à questão neste processo emancipatório envolvendo a Educação, Leda Dantas (2004) salienta a necessidade da construção de instituições embasadas na razão comunicativa. Isso significa tornar a Educação um local de conversão. O ato educativo não seria como defendiam Adorno e Horkheimer, um processo de conscientização individual, mas um processo intersubjetivo de construção de verdades sobre si mesmo e sobre a sociedade, através do diálogo racional. Não basta a prática, a tomada de consciência e crítica individual, mas, sim, a promoção de uma consciência que se articula com os diversos discursos que buscam uma responsabilidade conjunta. (PRESTES, 1997, p. 116). Isso reafirma que o sujeito não se forma isoladamente, mas em grupo, formando agentes capazes de agir em um processo de emancipação social.

Ao educador cabe o papel de auxiliar o educando na construção de uma razão emancipatória, no sentido de um sujeito comprometido com a construção de uma sociedade também emancipada, desenvolvendo no educando a capacidade argumentativa, desenvolvendo discursos livres, na qual é possível problematizar a fala cotidiana participando na construção de normas sociais.

Com relação ao paradigma comunicativo e inovador, conforme Behrens (2005) o ato de conhecer deve ser alicerçado em um processo libertador que privilegie “as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos.” (GIROUX, 1997, p. 158).

A ideia emancipatória, com uma nova proposta paradigmática em que privilegie a razão discursiva através da dialogicidade, está fundamentada as propostas do ENEM, o qual evidencia um conhecimento integralizador, um conhecimento de totalidade baseado nas competências, opondo-se ao modelo Cartesiano, fragmentado, privilegiando as disciplinas exatas, as quais foram geradas pelo pensamento Iluminista que levou a modernidade.

A proposta de construção do conhecimento do ENEM está calcada na integralidade e não na fragmentação característica do pensamento Moderno. O conhecimento especialmente no Ensino Fundamental não devem ser vistas com fim em si mesmo, mas sim as pessoas e sua infinidade de projetos. A construção do conhecimento está em relação, muito mais para a compreensão de significados, do que para a produção de bens materiais. Uma das funções primordiais da educação é a construção da cidadania, construção de forma integralizada, permanente e consciente entre projetos individuais e coletivos.

Pode-se concluir que o ENEM acaba constituindo uma racionalidade instrumental, pois seus resultados são usados com finalidades diversas dos seus objetivos como estabelecer ranqueamento entre escolas, servir como ingresso no Ensino superior para os estudantes que possuem um ensino de melhor qualidade do que uma política democrática. Os estudantes que tiverem acesso a uma educação básica mais qualificada, teoricamente terão maiores possibilidades de ingresso em Instituições ou cursos mais procurados pelo processo do ENEM. Neste aspecto a proposta do ENEM se mostrou problemática. O processo de ingresso através do ENEM tem como proposta universalizar o ingresso ao Ensino Superior para todas as camadas da sociedade, porém os que estão cursando uma educação básica com maior qualificação estão sendo privilegiados no processo seletivo.

É importante ressaltar que apesar do traço de continuísmo na educação brasileira, devemos considerar que atualmente ocorreram mudanças no cenário universitário.

Todas essas ansiedades coletivas por mudanças acabam por pressionar o Estado. Preferencialmente a sociedade recorre da política para construção de consensos nas tentativas de controlar os conflitos. As políticas públicas consistem em dar voz às necessidades da sociedade. O ingresso ao Ensino superior no Brasil, historicamente, tem privilegiado as camadas econômicas de nível superior. É necessário que o Estado entre em ação na formulação de novas políticas públicas, para resolução de pressões no campo da Educação. Discutiremos no capítulo a seguir.

6. POLÍTICAS PÚBLICAS: UM DESAFIO PARA O ESTADO E A SOCIEDADE

O termo política foi usado durante séculos para designar principalmente obras dedicadas ao estudo daquela esfera de atividades humanas que se refere de algum modo às coisas do Estado: (...) Na época moderna, o termo perdeu seu significado original, substituído pouco a pouco por outras expressões como 'ciência do estado', 'doutrina do Estado', 'ciência política', 'filosofia política', etc., passando a ser comumente usado para indicar a atividade ou conjunto de atividades que, de alguma maneira, têm como termo de referência a *polis*, ou seja, o Estado. (BOBBIO, MATTEUCCI, PASQUINO, 1992, p.960).

Refletir sobre políticas públicas é contribuir para dar voz aos que constroem essas políticas sejam estes na formulação burocrática ou na pressão da sociedade que de forma coletiva se movimenta, se manifesta naquilo que lhe agrada, ou que necessita. Também devemos analisar de que forma as políticas públicas apesar de todo o marketing dos órgãos oficiais chegam a seus públicos alvos e como os mecanismos ativos e passivos da sociedade se manifestam.

As políticas Públicas se constituem em um dos principais espaços em que o Estado entra em ação. No entanto, alguns questionamentos se fazem necessários com relação às Políticas Públicas. Devemos nos questionar até que ponto o Estado possui legitimidade para produzir efeitos nas questões de Políticas Públicas. Em função da economia globalizante, significa dizer que atores institucionais do mercado, cada vez mais potentes politicamente, e com uma sociedade civil diversificada, podem representar desafios adicionais para o estado na implementação das Políticas Públicas.

Porém, com este cenário se torna mais interessante saber como se dá a relação entre as propostas que vem por parte do poder público e os atores não ligados ao poder público. Nas últimas décadas, em todas as sociedades contemporâneas temos assistido a um processo relativamente rápido de transferência de ações controladas pelo Estado para agentes controlados pelo mercado.

6.1 Compreensões das políticas públicas

As sociedades modernas têm entre suas principais características as diferenciações sociais. Isso significa que seus membros possuem diferenciações que vão além das sexuais, religiosas, renda etc. como também possuem ideias, interesses, aspirações diferentes e

também desempenham papéis diferentes no decorrer de suas vidas. Isso acaba por fazer com que a vida em sociedade seja complexa, conflituosa seja na questão de valores, opiniões, interesses, entre outros. Porém, a sociedade precisa sobreviver e para isso é necessário que os conflitos sejam mantidos dentro de limites administráveis. Basicamente existem duas possibilidades para que isso aconteça: a coerção e a política. A coerção além de ter um alto custo, quanto mais usada mais torna seu impacto reduzido. Resta a política como forma de possibilidade no apontamento de possibilidades.

6.1.1 Definindo conceitos

Os conflitos são inerentes à vida coletiva. Porém, para que a sociedade possa progredir e sobreviver, os limites devem ser dentro de parâmetros administráveis. Embora nós indivíduos possamos divergir, competir e entrar em conflitos, é interessante evitar o conflito. Para que haja um bem-estar coletivo, é necessário chegarmos ao consenso em relação às regras e limites. Os consensos não ocorrem de forma automática, necessitam serem construídos.

É possível administrar os conflitos pela coerção e pela política. Administrar pela coerção significa reprimir, refrear os conflitos, que poderão gerar reações, que por consequência poderão ser desgastante, custo elevado e ficar muito aquém das questões políticas.

Preferencialmente, as sociedades recorrem à política, objetivando a construção de consensos, ou para controlar conflitos. Cabe indagar, investigar então, o que é a política. De forma bem simplificada Schmitter diz que a “política é a resolução pacífica para os conflitos”. (1984, p.34).

Entretanto, desta forma o conceito de política se torna muito amplo, é necessário fazer um recorte. De acordo com Rua, 1998, é possível delimitar um pouco mais e estabelecer que política consista no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam a resolução pacífica de conflitos quanto a bens públicos.

É necessário esclarecer a ampla terminologia com relação à política e como ela se apresenta para o estudo de políticas públicas. Levando-se em conta o senso comum das pessoas, que não transitam pelo universo científico, referem-se à política pensando no momento eleitoral, na disputa de cargos, em alguns indivíduos que estão dispostos a tirar vantagem.

Para essa dissertação, em especial para nós, interessa a definição e diferenciação entre Política e Política Pública, as quais podem definir como sendo resultantes das atividades políticas. Mas nem sempre decisões políticas se tornam políticas públicas. Como exemplo disso, podemos citar a emenda para reeleição presidencial, ou a privatizações das estatais. Uma política pública geralmente envolve mais de uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para programar as decisões tomadas.

Políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos. Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não ações”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos. (TEIXEIRA, 2002, p. 01).

Também é possível, definir políticas públicas como sendo um conjunto de atividades desenvolvido pelo Estado, de forma direta ou indireta, com a participação dos setores públicos e privados que tem por objetivo assegurar determinados direitos de cidadania, de forma a contemplar a todos ou determinados segmentos da sociedade. As políticas públicas são direitos assegurados pela Constituição, ou que se asseguram graças ao reconhecimento por parte da sociedade e também pelos poderes públicos como novos direitos das pessoas.

6.1.2 Análise das políticas públicas

Tentar produzir conhecimento sobre o processo de elaboração das Políticas Públicas, visa basicamente um melhor entendimento do processo político, e auxiliar os formuladores de política agregando conhecimento no processo de elaboração das mesmas, bem como melhorar o entendimento a cerca da política e do processo para o aperfeiçoamento destas.

Ao serem elaboradas, as políticas públicas podem se utilizar de várias metodologias, dentre as quais se destacam:

A) O método racional compreensivo que se relaciona com a macropolítica e suas grandes análises do cenário político – institucional;

B) O método incrementalista, que se liga a micropolítica e a busca de soluções para problemas mais imediatos e prementes.

Lindbom (1981) critica o modelo racional e o macroplanejamento político e econômico para as políticas públicas. Para ele, o método racional-compreensivo parte da

perspectiva de que a intervenção de políticas públicas deve basear-se em uma ampla análise dos problemas sociais que permita estabelecer metas visando atender as preferências mais relevantes da sociedade.

O autor entende que, nesse método, as decisões, geralmente, são tomadas sem se considerar as preferências do conjunto dos atores. Além disso, requer o processamento de uma enorme quantidade de informações e muito tempo para que seja realizada a análise das consequências de cada uma das alternativas para a consecução dos objetos.

Para o autor, no entanto, as demandas da sociedade exigem decisões rápidas, ou até mesmo imediatas.

No método racional-compreensivo, a análise política exige a adequação de meios e fins. No mundo real, porém o imediatismo das decisões torna a análise muito voltada para a solução de problemas, sem levar em conta a racionalização das relações entre os meios e os fins.

Ainda segundo Lindblom (1981), o único critério para uma boa política pública é o do consenso possível em torno de uma solução, e isso é mais facilmente obtido quando se abordam questões pontuais. Já pela análise macropolítica a construção de consenso se torna mais difícil devido à ampla complexidade.

A construção das políticas públicas ocorre em um ambiente tenso e de alta densidade política, tendo como marca as relações de poder, quase sempre extremamente problemática, entre atores do Estado e da Sociedade, entre agências Inter setoriais, entre os poderes do Estado entre o nível nacional e níveis subnacionais, entre comunidade política e burocracia.

Como já nos referimos anteriormente, políticas públicas compreende um conjunto de procedimentos destinados a resolução pacífica de conflitos em torno da alocação de recursos públicos que venham favorecer um maior número de pessoas.

Porém, quem são os envolvidos nesse processo? Os atores políticos como são chamados, aqueles cujos interesses poderão ser afetados, positiva ou negativamente, pelo rumo tomado por uma determinada política pública. Quanto aos atores políticos estes podem ser indivíduos, grupos ou organizações.

Basicamente neste “conflito” existem atores públicos e privados. Os atores públicos exercem função pública e mobilizam recursos associados a essa função. Os atores públicos podem resultar de mandatos eletivos, que são os parlamentares, governadores, prefeitos e membros eleitos do executivo federal. Outra classe dos atores públicos são os burocratas, que devem a sua ocupação em postos de trabalho devido a um conhecimento especializado, situados em sistema de cargos públicos. Os burocratas controlam principalmente recursos de

autoridades e informações, embora não possuindo mandatos. Porém muitos possuem projetos políticos, ou promoções pessoais, em que se tornam comuns conflitos entre políticos e burocratas de diferentes setores ou órgãos do mesmo governo.

Entre os atores privados destacam-se os empresários, que são dotados sem sobra de dúvida de grande capacidade de influir nas políticas públicas, já que são capazes de afetar a economia do País.

Outro ator importantíssimo nesse processo são os trabalhadores, já que seu poder resulta da capacidade de sua ação organizacional. Comumente atuam através de seus sindicatos. Já os trabalhadores informais podem se manifestar por meio de suas associações específicas.

As relações entre capital e trabalho compreende um universo extremamente amplo e diversificado, podendo ser entidades voltadas para a defesa de interesses específicos, como religiosas, ambientalistas, associações, etc.

Também merecem destaque outros atores de grande importância no processo político que operam no sistema internacional, que são os grandes agentes financeiros e empresas multinacionais.

Outro fator a ser considerado, embora não atue diretamente, é a mídia, que sempre atuará quando seus interesses estiverem em jogo.

Os portadores de interesse em conflito são os chamados “atores políticos”; indivíduos, grupos ou organizações cujos interesses podem ser afetados, positiva ou negativamente, pelo rumo tomado por uma determinada política pública. Para defender seus interesses, é comum os atores mobilizarem recursos de poder.

As políticas públicas podem ser formuladas pelos poderes constituídos e/ou em conjunto (participação) com a sociedade através dos seus mais diversos segmentos.

A participação da sociedade civil na elaboração e acompanhamento das políticas públicas é assegurada e instituída pela própria lei. Em relação à educação e Saúde, a sociedade pode participar ativamente mediante os conselhos a nível municipal. Outras instâncias de participação são as audiências públicas, encontros e conferências setoriais, como forma de envolver os diversos segmentos da sociedade.

A Lei Complementar n.º 131 (Lei da Transparência), de 27 de maio de 2009, quanto à participação da sociedade, assim determina:

I – incentivo à participação popular e realização de audiências públicas, durante os processos de elaboração e discussão dos planos, lei de diretrizes orçamentárias e orçamentos;

II – liberação ao pleno conhecimento e acompanhamento da sociedade, em tempo real, de informações pormenorizadas sobre a execução orçamentária e financeira, em meios eletrônicos de acesso público. (BRASIL, 2009).

As políticas públicas normalmente estão constituídas por instrumentos de planejamento, execução, monitoramento e avaliação, encadeados de forma integrada e lógica, da seguinte forma: planos, programas, ações e atividades.

Os planos estabelecem diretrizes, prioridades e objetivos gerais a serem alcançados em períodos relativamente longos. Por exemplo, os planos decenais de educação tem o sentido de estabelecer objetivos e metas estratégicas a serem alcançados pelos governos e pela sociedade ao longo de dez anos.

Os programas estabelecem, por sua vez, objetivos gerais e específicos focados em determinado tema, público, conjunto institucional ou área geográfica. O Programa Nacional de Capacitação de Gestores Ambientais (PNC) é um exemplo temático e de público.

Ações visam ao alcance de determinado objetivo estabelecido pelo Programa, e a atividade, por sua vez, visa dar concretude à ação.

As políticas públicas têm como foco norteador responder as demandas principalmente dos setores marginalizados da sociedade, considerados como mais vulneráveis. Essas demandas geralmente são interpretadas por aqueles que ocupam o poder, mas acabam sendo influenciados por uma agenda, que se cria na sociedade civil, que ocorrem através de pressões e mobilizações sociais.

6.2 Objetivos das políticas públicas

Segundo Elenaldo Celso Teixeira (2002, p.3), as políticas públicas têm como objetivo: “promover o desenvolvimento, criando alternativas de geração de emprego e renda como forma compensatória dos ajustes criados por outras políticas de cunho mais estratégico (econômicas)”.

Ainda outras são necessárias para regular conflito entre os diversos atores sociais que, mesmo hegemônicos, têm contradições de interesses que não se resolvem por si mesmas ou pelo mercado e necessitam de mediação.

As políticas públicas são uma correlação entre Estado e a sociedade civil. Esta correlação pode ocorrer um peso maior do Estado ou da sociedade.

Políticas públicas são aqui entendidas como o “Estado em ação” (GOBERT, MULLER, 1987), o Estado que implanta um projeto de governabilidade se utilizando de

programas, ações voltadas para programas específicos que beneficiam alguns setores da sociedade.

Bonafort define política pública como um “conjunto de ações que leva a cabo um governo para alcançar um objetivo em relação a um problema de conflito social” (BONAFORT, 2004). A autora também configura política pública como elemento de grande importância, a ponto de não se falar em políticas públicas em que ocorram intervenções das mesmas.

Existem duas visões sobre políticas públicas. A visão Norte Americana que se caracteriza por uma forte ênfase ao governo, onde as tomadas de decisões estão centradas no Estado, já a visão europeia, que estabelece relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, onde as forças vivas da sociedade são convidadas à participar do processo.

Para Janete de Azevedo (2001), as políticas públicas representam a materialização da intervenção, não do governo, mas do Estado. Höfling (2001) define governo como sendo um conjunto de programas e projetos que parte da sociedade para a sociedade e Estado como sendo um conjunto de instituições que possibilitam a ação do governo. Ainda, para (HOFLING, 2001, p.31) “O Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específico da sociedade”. Também segundo Jobertm (1985) “políticas públicas é o Estado em ação”, de acordo com Erasmo Fortes Mendonça, são ações políticas é uma ação em que o Estado formula, regula e chancela.

Ainda Janete de Azevedo argumenta:

Políticas públicas sociais referem-se a ações que determinam o padrão de proteção social implementadas pelo Estado no que concerne a redistribuição dos benefícios sociais, de forma a diminuir as desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (AZEVEDO 2001, p. 497).

A visão das políticas públicas quase em sua totalidade carrega o ponto de vista do governante, e dificilmente no prisma, das necessidades do cidadão. Para Bucci, as políticas públicas atuam inclusive como “forma de controle prévio da discricionariedade do administrador, na medida em que exigem a apresentação de pressupostos materiais que informam a decisão, em consequência da qual se desencadeia a ação administrativa”. (BUCCI, 2002, p. 265). As políticas públicas foram construídas a partir de demandas da sociedade que historicamente se institucionalizaram e passaram a serem reconhecidas como “direitos”. Comparato (2002) salienta ainda que as políticas públicas como programa de ação seja diferenciado dos elementos da realidade jurídica, normas e atos, mas acaba por englobá-los, na medida em que representa uma atividade ou conjunto de normas e atos tendentes à

realização de um objetivo determinado, que é juridicamente vinculante para todos os órgãos do Estado.

As políticas públicas, das quais fazem parte diferentes grupos sociais, que se organizam e se estruturam, preferencialmente, em torno de uma lógica profissional, seja educacional, saúde, agricultura etc. Os setores se organizam em torno de questões transformadas em problemas sociais. O Estado inicia suas ações de formas sistematizadas, por meio de sua regulação, através de sua oferta direta de serviços.

A política educacional é uma política pública social, na medida em que busca criar alternativas para a redução das desigualdades. As políticas volta-se para o cidadão, não como um sujeito consumidor, mas sim como um cidadão que possui direito e uma política setorial, uma vez que se volta para um domínio específico. O financiamento educacional faz parte desta política setorial, mas ao mesmo tempo também é uma política pública social setorial. Paulo de Sena Martins (2010) destaca: “O financiamento da educação é um componente dessa educação dessa política setorial, um instrumento dessa política setorial, que merece espaço próprio de estudo”. Ainda, segundo Velloso (1987) assume o papel de um dos relevantes determinantes do escopo das políticas educacionais praticadas. Com isso denota-se que ocorre uma ambiguidade das políticas públicas de financiamento com relação a educação. As políticas públicas, são determinadas pelas políticas educacionais, ao mesmo tempo que são determinantes.

As Políticas públicas sociais tiveram seu início com a revolução industrial, levando-se em conta os conflitos que se iniciaram entre capital e trabalho. Segundo Polanyi (2000), o avanço do liberalismo no período gerou um “contra movimento coletivista”, no momento em que interesses sociais vitais de diferentes segmentos da população foram afetados pela expansão do mecanismo do mercado. Este movimento não se deu em torno de interesses de classe, mas de “substâncias sociais” ameaçadas pelo mercado cuja organização se tornara um perigo para o homem, para a natureza e para a organização produtiva. Os governos que dirigiam só os destinos dos estados foram pressionados a reconhecer a necessidade de proteção social (Polanyi, 2000).

O Estado passou a ser intervencionista, do ponto de vista econômico, e do ponto de vista jurídico a partir das primeiras décadas do século XX. Isso significou passar de um Estado de política para um Estado de serviço. Segundo Bonavides “O Estado Social que, a partir do estabelecimento de um poder democrático legítimo, representaria um projeto superior para promover o pacto político, social e econômico” (BONAVIDES, 2001). As reivindicações sociais passam a ter caráter jurídico, e passaram a ser parte integrante das

Constituições. Essas inserções tiveram início a partir da pioneira carta de 1917, do México e da constituição da república de Weimar (1919).

Estes documentos foram inspirados nos ideais da Revolução Francesa e Americana. Estes direitos se estendem na tentativa de atenuar as desigualdades, de forma concreta, e para que também os indivíduos possam usufruir da liberdade, no sentido de que o Estado deve agir para libertá-los das necessidades a isso se denomina os “direitos da primeira geração”. Os direitos da chamada “segunda geração”, nasceram no século XX. Segundo Behring e Boschetti (2007, p.120), “Não há uma necessária identidade prática entre política social e direito social”. Devido ao alto grau de seletividade, acaba por frustrar a perspectiva do direito social. Nesta ótica são as políticas sociais que se subordinam ao direito, e não como anteriormente em que as Políticas Públicas estavam direcionadas as necessidades de fato e não apenas responder aos aspectos formais.

No Brasil, esta concepção de Estado ocorre a partir da constituição de 1934 com Getúlio Vargas, que segundo (art. 115, Constituição, 1934) Deveriam “ser organizada segundo os princípios da justiça e as necessidades da vida Nacional, de modo que possibilite a todos uma existência digna. Dentro desses limites, é garantia de liberdade econômica”. Porém, essa visão regride na carta Magna de 1937, durante o chamado estado novo, dentro de um viés conservador, que retorna a uma visão Liberal com relação ao papel do Estado.

Após a segunda Guerra mundial, ocorre uma grande crise mundial decorrente também da Grande Depressão, ganha força a abordagem Keynesiana, que é marcada por grande investimento, por parte das políticas de Estado, e também marcada pela expansão das políticas sociais. Contrariando, os direitos de liberdade, ou os direitos da primeira geração, que nasceram contra os superpoderes do Estado, porém os direitos sociais ou os da chamada segunda geração, passam a exigir que o Estado amplie seus poderes, como no caso de Welfare State, Inglês, do État-Providence no caso Francês e o Sozialstaat do Alemão, sendo que cada um tem seu próprio perfil e história.

No caso brasileiro, as primeiras intervenções surgiram na década de 1940, mas efetivamente se concretizaram com o Plano de Metas de Juscelino Kubitschek, também denominado como período desenvolvimentista brasileiro, com priorização mais no econômico do que no social. Reformas de forma mais concretas passam a ocorrer após a adoção das cartas de 1934 e 1946, em que possibilitou a partir da Constituição, políticas de cunho social.

A era dos direitos sociais se desenvolveu até os anos 1970, quando novamente ocorre outra crise no sistema capitalista e um regresso nessas políticas, voltando a ter uma orientação neoliberal. A partir do momento em que ocorre a supressão das políticas sociais, ocorre um

enfraquecimento das políticas públicas. Mais especificamente no caso brasileiro, em 1964 transcorre um período de retração dos direitos sociais, por conta da ruptura democrática. A partir de então o planejamento fica centralizado pela União através dos “planos nacionais de desenvolvimento”. A partir da Constituição de 1988, em que a República Federativa do Brasil se Constitui em um Estado Democrático de Direito (art. 1^o). Que segundo Paulo de Sena Martins, o Estado Democrático “tem entre seus objetivos fundamentais a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a erradicação da pobreza e marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem estar de todos, sem quaisquer formas de preconceitos ou discriminação (art. 3) e cuja ordem social tem como objetivo o bem estar e a justiça social (art. 193)”. “Dessa forma foi selado o compromisso do Estado Brasileiro com a produção de políticas públicas para atingir os objetivos mencionados” (MARTINS, 2010. p. 502).

As políticas públicas serão diferenciadas de acordo com a concepção de Estado. Sendo assim, na visão de um Estado Liberal ou Neoliberal em que se concebe um Estado mínimo, a ampliação ou concepção de políticas sociais é considerada uma patologia. Na concepção do Estado do Bem-estar é considerado como hipertrofiado, burocrático e ineficiente. Numa visão de estado Capitalista as políticas públicas são consideradas entraves para a acumulação capitalista, fazendo parte do problema e não da solução dos problemas oriundos do capitalismo. Porém para os defensores do Estado do bem-estar, as políticas públicas atenuam as desigualdades geradas pelo mercado e colaboram para a igualdade de oportunidades, que seriam as soluções para os problemas gerados pelo capitalismo. Para os Marxistas “As políticas públicas representam meios a partir dos quais o Estado sustenta e cria as condições de acumulação de capital, mesmo contra os interesses de frações dos capitalistas ou ainda exercem uma função de legitimação.” (CARNOY, 2005).

6.3 Políticas públicas no Brasil

No Brasil, as políticas públicas, começaram a ser reconhecido a partir da década inicial do século XX, no contexto para fortalecer a classe média e suas alianças com o empresariado urbano, baseado no movimento contemporâneo designado Romantismo, que entre outros fatores valorizava as ideias nacionalistas. Segundo o autor, “os primeiros núcleos de tratamento mais sistemático da questão educacional foram constituídos nas ligas que se formaram à época” (AZEVEDO, 2000, p. 23). O que marcou a fundação da setorização do campo setorial com relação à educação é datado de 1924, através da Associação Brasileira de

Educação (ABE), que entre as principais reivindicações estava à implantação de uma política educacional, regulada a partir do poder central. A ABE foi responsável por promover debates e mobilizações, a nível nacional, fazendo parte do grupo formulador de propostas que teve participação na Constituição de 1934, sendo que esta foi influenciada pela Constituição de Weimar.

Foi através da Escola Nova que as questões das políticas públicas passaram a fazer parte da agenda dos fundos educacionais. Foram os pioneiros da educação os idealistas desses fundos. Segundo o autor:

Mas do direito de cada individuo a sua educação integral, decorre logicamente para o estado que o reconhece e o problema, o dever de considerar a educação, na variedade nos seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente política, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. (...) Esses meios, porém, não podem reduzir-se às verbas que nos orçamentos são designados a esse serviço público e, por isto sujeitas às crises dos erários do Estado ou às oscilações do interesse do governo pela educação. A autonomia econômica não poderá realizar, a não ser pela instituição de um “fundo Especial ou escolar”, que, constituído de patrimônios, impostos e rendas próprias, seja administrado e aplicado exclusivamente no desenvolvimento da obra educacional, pelos próprios órgãos do ensino, incumbidos de sua direção. (AZEVEDO, 1958, p.66).

Foi no Governo provisório de Getúlio Vargas, que além da Constituição de um domínio setorial em relação à educação, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1931, da IV Conferência Nacional de Educação promovido pela ABE em 1931, em que foram definidos e apresentados os princípios da “fórmula mais feliz”. Que se referia à “colaboração do governo Federal com os dos Estados” e à “unidade da educação nacional” (CUNHA, 2003, p.39). É mister comentar que Vargas não era totalmente simpático a essa ideia.

As discussões sobre a vinculação de recursos à educação teve início na década de 1920, com a realização da conferência Interestadual do Ensino primário realizada no Rio de Janeiro em 1921. Esta conferência delineou alguns traços sobre a cooperação entre a União e os Estados, em que estes deveriam aplicar 10% de suas receitas na educação primária.

Porém, foi a Escola Nova que se assumiu o empreendedorismo político, na viabilização de propostas para a Carta Magna de 1934. No Artigo 149, a Carta Magna previa a educação como direito de todos. Esta expressão “direito de todos desapareceu na constituição do Estado Novo em 1937. Com relação a criação de Fundos para a Educação, embora foi considerada uma vitória para a Escola Nova, está desvinculava a necessidade de ligação dos impostos dos fundos. Paulo de Sena Martins escreveu sobre:

A redação do texto Constitucional, embora representasse uma vitória para a Escola Nova, dissociava a vinculação dos impostos dos fundos, itens que apareciam associados na formulação original da AEB, que tinha, entre suas aspirações, tais como formuladas por seu Conselho Diretor. (MARTINS, 2010, p. 497).

Com relação à universalização do acesso, esses objetivos passaram a fazer parte da pauta da Escola Nova que eram compostos de dois mecanismos: Os fundos e o planejamento educacional, com a aprovação do Plano Nacional de Educação. Estes objetivos foram ampliados com a constituição de 1988 através do Federalismo cooperativo.

Segundo o Art. 24, inciso IX da Constituição de 1988 compete a todos os Estados Federativos legislar concretamente sobre a educação. Quanto à União cabe legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Sendo assim, compete à União organizar o sistema federal de ensino, enquanto os Estados devem atuar no ensino fundamental e educação infantil.

Dentro da visão de políticas públicas, numa função redistributiva, com objetivo de equalizar, redistribuir os recursos em âmbito de cooperação participativa, podemos citar o Fundef, que teve um impacto importante para a universalização do Ensino Fundamental, e do Fundeb, que irá atuar em todo o ensino fundamental e “que há inclusive fluxo horizontal de recursos entre municípios de um mesmo Estado”.

No âmbito das políticas de avaliação, surge o ENEM o qual tem como meta contribuir com a melhoria da Educação. Políticas Públicas são criadas para se alcançar melhorias em áreas que apresentam alguma deficiência. O ENEM pode ser considerado a partir de sua proposta um início promissor para que alternativas sejam criadas e que possam dar continuidade na melhoria da Educação, no caso específico o Ensino Médio.

6.4 Processo de criação do ENEM

O ENEM quando criado tinha como proposta unificar o vestibular das 55 universidades federais, influenciar os processos seletivos das particulares e reorganizar o currículo do Ensino Médio. Esse era o principal objetivo do plano de **reformulação do Enem**, apresentado pelo MEC no início de 2009. Poucos dias após a aplicação do exame, que aconteceu nos dias 5 e 6 de dezembro de 2009, a sensação foi de que o resultado do novo **Exame Nacional do Ensino Médio** ficou aquém do esperado. Embora não tenha tido 100 % de adesão das universidades federais, na época de sua implantação, a aceitação do novo exame entre as instituições públicas, inicialmente, não foi ruim. Em 2009, das 55

universidades federais, 26 adotaram o Enem como fase única de seus processos seletivos e apenas duas não aderiram de forma alguma.

Atualmente, o Sistema de Seleção Unificado (Sisu) que, desde 2010, tem seu ranqueamento baseado nos resultados do Enem, foi aderido por cinco universidades estaduais, 39 federais e 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Subvertendo a evasão histórica devido a problemas durante a aplicação das provas nos últimos anos.

O novo ENEM, reformulado e lançado 10 anos após o original, veio para ser uma nova proposta de prova mais moderna, mais humanizada, uma nova ferramenta de seleção para no futuro e extinguir o já ultrapassado modelo de vestibular Brasileiro, pois o vestibular em seu modelo tradicional privilegia a “decoreba” em relação ao raciocínio, produzindo efeitos negativos na saúde e memória dos alunos já que tem uma tendência ao acúmulo excessivo de conteúdos.

A principal ideia do novo ENEM é reformular o padrão do Ensino Médio. Ao invés de termos um Ensino Médio **voltado ao vestibular**, à proposta é de um Ensino Médio **voltado para a solução de problemas**, um ensino prático, em que através da lógica o aluno consiga resolver as questões propostas, valorizando seu cotidiano.

A escolha do tema “Enem como Política de Avaliação: Construção e ou (des) construção do currículo Escolar”, se deve ao fato de que o Enem tem uma proposta diferenciada em relação ao currículo tradicional da escola, tendo em vista que na sua avaliação são contemplados os aspectos interpretativos, habilidades e competências, na resolução de situação-problema, ou seja, a resposta está na comparação, interpretação, informações contempladas no enunciado.

As situações problemas propõem uma tarefa para a qual o sujeito deve mobilizar seus recursos ou esquemas e tomar decisões. Mas, há uma diferença, por exemplo, entre essa tarefa e a realizada pelas máquinas. As máquinas ou tecnologias resolvem problemas, realizam tarefas. Elas possuem, pelos modos de sua produção, competências reprodutivas ou processuais. Por isso, nesse contexto não estamos analisando as competências das máquinas, mas sim as competências dos sujeitos, das pessoas que vivem em um mundo tecnológico. “Além das competências das pessoas, estaremos igualmente, analisando sua competência racional”. (MACEDO, 2006, p. 31).

A racionalidade como paradigma dominante, constitui-se o grande alicerce das ciências modernas. Teve seu início no século XVI, porém a partir do século XIX, torna-se um modelo global.

De acordo com o autor, assim define o conhecimento científico alicerçado na racionalidade:

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de

conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. (SANTOS, 1987, p. 21).

Principalmente, e, sobretudo com Descartes, aparece de forma incisiva esta preocupação em possibilitar uma só forma de conhecimento, a do paradigma científico.

Através do conhecimento científico, a natureza é tão somente passiva, em que o ser humano visa a conhecer a natureza para dominar e controlar. O paradigma científico deriva duas consequências: em primeiro lugar, conhecer que tem como significado a quantificação, e em segundo, chega-se ao rigor científico através do rigor das medições.

Porém, na descoberta científica não é dispensada a teoria prévia, o pensamento dedutivo, ou observação dos fatos. Por mais que o cientificismo busque se justificar por si próprio necessita de outros elementos que o cercam para sua complementação.

Nessa linha paradigmática, encontra-se a escola tradicional, ocorrendo uma distinção entre conhecimento científico e senso comum, desconfiando de nossos conhecimentos imediatos, tratando estes como vulgar e ilusórios. Assim justificam-se as dificuldades em que se encontra a escola tradicional em aceitar, incorporar em seus currículos o conhecimento do senso comum, tal como é proposto pelo ENEM.

A interdisciplinaridade faz parte de uma contextualização mais abrangente, estando inserida dentro de um sistema filosófico, proporcionando um conhecimento com maior complexidade.

Historicamente, a questão do conhecimento não teve efetivamente uma orientação em sentido mais amplo, interdisciplinar, de alguma forma ou outra esteve ligada à classificação nos moldes científicos. De forma isolada, cada disciplina expressa relativamente pouco e é de interesse dos especialistas.

Na concepção Comteana positivista, as seis ciências fundamentais seriam a Matemática, a Astronomia, a Física, a Química, a Biologia e a Sociologia. Comte ao privilegiar a Matemática na estruturação curricular, delimita as possibilidades de um trabalho interdisciplinar. Esta concepção Comteana permaneceu por um longo período, basicamente por dois motivos: por ser um esquema de fácil compreensão em termos de ordenação e valorização das disciplinas, e por influenciar outros pensadores entre eles Piaget, que através do círculo das ciências, deu relativa continuidade a corrente Comteana.

Piaget na fundamentação de Epistemologia Genética instaurou uma teoria do conhecimento científico, tendo como ponto de partida os conhecimentos mais elementares, até os mais altos conhecimentos científicos, considerando como ponto de partida a Matemática e a Lógica que para ele são intrinsicamente ligadas, seguindo pela Física, Biologia, e por último

a Psicologia Experimental e a Sociologia, que são unificadas com o nome de Psicossociologia. A justificativa do círculo de Piaget, explicando o modo como a Física se se reduziria à matemática, a Biologia à Física, à psicossociologia à Biologia, e centrando as baterias nas relações mútuas entre a Psicossociologia e a Matemática, que conduziria o fechamento do círculo. O círculo Piagetino tem características mais plausíveis com relação à concepção Comteana, mas apenas disfarça a linearidade que pretendia ultrapassar.

O Filósofo francês René Descartes concebe o conhecimento como uma grande árvore, com as raízes na Metafísica, tendo como tronco a física, e sendo formada por múltiplos ramos como a Astronomia, a Medicina. Sendo que a Matemática não era considerada um dos ramos do conhecimento, mas sim possibilidade de conhecimento em qualquer ramo, função vital excepcionalmente privilegiada.

Essa forma de pensar teve grande influência de um modo geral na cultura ocidental, permanecendo como uma referência fundamental nas construções curriculares.

No mesmo sentido, destaca-se o trabalho dos enciclopedistas Franceses, corporificado na Enciclopédia, ou Dicionário Raciocinado das ciências, das Artes e dos Ofícios por uma sociedade de Letrados, em que considera o entendimento em três grandes raízes, memória, razão e imaginação.

Dentro destes princípios filosóficos norteadores que se estruturaram, articulam-se as disciplinas, os currículos. De forma geral, a estruturação escolar baseia-se na constituição de disciplinas, que estão estruturadas de modo independente, com pouca ou nenhuma comunicação entre elas, sendo as disciplinas os principais canais de comunicação entre a escola e a realidade.

A proposta curricular do ENEM contempla a necessidade da interdisciplinaridade no trabalho escolar ou acadêmico, numa visão aglutinadora, numa visão de conjunto, contrariando a atual orientação que conduz a uma formação, estanque, como se fossem gavetas, em que as disciplinas não se relacionam, seguindo o modelo racional positivista. De que forma as escolas estão se adaptando ao currículo proposto pelo ENEM? Na proposta curricular do ENEM, não há mais espaço para disciplinas de forma isolada, pois não contemplam uma visão contextualizada. Formando sujeitos com lacunas educacionais, ou especialistas, que não contemplam habilidades e competências. Para exemplificar melhor, basta considerar o significado da matemática no seio da Trivium (Lógica, gramática, retórica) e do Quadrivium (Aritmética, geometria, astronomia, música). Este modelo grego, de formação universal do homem, poderia ser contemplado com o ENEM?

Já mencionado anteriormente o pensamento Cartesiano teve grande influência no pensamento científico e também influenciou a cultura do mundo ocidental por extensão as matrizes curriculares escolares. Quais seriam as condições da escola criar novas possibilidades? Quebrar a matriz curricular Positivista Comteana, o ENEM teria fundamentação teórica para instalar uma nova ordem?

A presente pesquisa sustenta-se na perspectiva de coletar dados e informações para verificar de que forma as escolas estariam se adequando ou não, na perspectiva do ENEM que parece contemplar a formação humana de forma integral, mais abrangente fundamentada nos princípios Gregos, e não mais no pensamento Cartesiano fragmentado, voltado de forma mais incisiva para o conhecimento científico.

As disciplinas ensinadas hoje nas escolas não podem ser desvinculadas das demais disciplinas, dentro de um contexto educacional e nem estarem alheias ao que acontece de forma interna ou externa à escola. Dentre os meios externos, podemos destacar os meios de comunicação, a família, órgãos de toda ordem transferem demasiada carga de responsabilidade para a escola, cabendo a esta, a tarefa de refletir e tecer as devidas críticas.

Torna-se necessário que a escola enquanto instituição realize uma relação prazerosa entre o conhecimento e o saber, de forma a desenvolver pensamento crítico, para que o educando consiga resolver situações problemas, numa perspectiva de construção de conhecimento.

Dentro das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), está a proposição de que, no Ensino Médio como parte da Educação Básica, ocorra um desenvolvimento de forma interdisciplinar e contextualizada. Os conteúdos e suas perspectivas devem ser tratados de forma a proporcionar respectivas situações de aprendizagem, de forma a oportunizar, as mais diversas interações entre as mais variadas disciplinas do currículo escolar, relacionando a interdisciplinaridade como uma nova possibilidade em função da excessiva fragmentação do conhecimento.

Pode-se considerar interdisciplinaridade, quando para tratar de um assunto dentro de uma mesma disciplina necessitamos recorrer aos conhecimentos de outra disciplina. Para Piaget (1973) a interdisciplinaridade é entendida como um intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas tendo como resultado final o enriquecimento recíproco.

Para Fazenda (1991), a interdisciplinaridade é uma nova concepção de saber, frisando, sobretudo as interdependências existentes entre as disciplinas e mostrando, através do discurso intelectual, que as coisas não ocorrem na vida de modo compartimentado, mas interligado.

A estrutura pedagógica de uma escola preocupada com esta nova visão, estará sempre voltada para a transformação das disciplinas em meios e auxílios. Uma disciplina escolar em seus vários tópicos, não terá mais razão em si mesma, mas somente se relacionada a um conjunto com objetivos bem definidos. (LÜCK, 1998).

A proposta do ENEM vem neste sentido questionar a interdisciplinaridade no currículo escolar. (...) “E esse poderá ser o papel transformador do ENEM: quando a avaliação tem essa proposta, está se dizendo que é isto que deveria ser ensinado. Esse pode ser o grande poder pedagógico do ENEM e a grande ajuda que pode dar ao Ensino Médio”. (BRASIL, 2003, p.12).

As mudanças educacionais ocorridas no Brasil na década de 1990, como por exemplo, a publicação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e também o surgimento dos PCNs para o Ensino Fundamental e Médio, trazem em seu contexto o ENEM, como principal justificativa em avaliar o desempenho dos estudantes ao concluírem o Ensino Médio e também avaliar as competências, requisito necessário para o desenvolvimento da cidadania. O ENEM concretizou-se, então, como uma possibilidade de averiguar as propostas de interdisciplinaridade e contextualização que estão contidas nos PCNEM (Parâmetro Curriculares Nacional para o Ensino Médio) criado em 1999, para averiguar as competências e habilidades.

O ENEM tem se justificado pela interdisciplinaridade e contextualização. A interdisciplinaridade tem estado presente nas reflexões pedagógicas das escolas. É dentro desta perspectiva que se propõe essa investigação em descobrir de que forma as escolas tem construído seu currículo com a nova proposta do ENEM.

O sistema escolar em seus diversos níveis de ensino está organizado em disciplinas, estruturadas de forma relativamente independente, com o mínimo de interação. E a proposta do ENEM vem no sentido de não serem mais apenas as disciplinas fragmentadas os únicos canais de comunicação da escola com o mundo. O conhecimento fragmentado dessa forma se torna cada vez mais difícil o entendimento dos fenômenos que ocorrem fora do âmbito da escola, para ser interpretado por apenas uma disciplina.

Podemos citar como exemplo as produções literárias que estão intimamente ligadas aos períodos históricos para suas construções. Assim poderíamos citar a matemática, a física que se entrelaçam em questões em que juntas trariam um entendimento de mundo mais explicativo e consistente.

Para Machado (1995), a própria interdisciplinaridade já tende a se tornar uma bandeira aglutinadora, associando as partes numa visão de unidade. Algo, que até então,

deixado no passado, que neste instante envolve as diversas disciplinas, tarefa muita das vezes ingrata e difícil.

Nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCN +) aparecem as argumentações de que o Ensino Médio deve desenvolver no educando uma educação que contemple as seguintes competências:

Mais do que produzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos, estar formado para a vida, num mundo como o atual, de tão rápidas transformações e de tão difíceis contradições, significa saber se informar, se comunicar, argumentar, compreender e agir, enfrentar problemas de qualquer natureza, participar socialmente, de forma prática e solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado. (BRASIL, 1996, p.9).

Nessa perspectiva, o ENEM tem como foco o desenvolvimento das competências e não apenas o acúmulo de informações, buscando alinhar os conteúdos, a vivência do educando, valorizando seus contextos culturais, éticos e sociais, o que não deve ficar restrito a um repertório de textos e formulações.

Dentro da perspectiva interdisciplinar proposta pelo ENEM, fundamentado nas competências e habilidades, aproximando os aspectos teóricos e práticos da educação para uma mudança comportamental, também se torna interessante um olhar sobre o currículo, que poderá contribuir para na questão norteadora da sequência do modelo educacional a ser seguido, sendo que a elaboração curricular, poderá contribuir para a questão interdisciplinar.

7. CURRÍCULO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO

Historicamente, a concepção de currículo tem sua formação através de várias correntes do conhecimento. O currículo deve contemplar discussões de ordem filosófica, sociológica, teorias de aprendizagem de ensino e deve estar socialmente comprometido. Não entendo as discussões curriculares como um estudo pronto, mas sim um “corpo” em constante construção e de caráter conflitante, dialético, principalmente devido às várias correntes teóricas, nas quais se embasa.

O currículo é uma práxis, não um objeto estático. Enquanto práxis é a expressão da função socializadora e cultural da educação. Por isso, as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto cultural e da socialização, são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si. Desse modo, analisar os currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas. (SILVA, 2006, p. 2).

A concepção curricular é marcada por decisões, que têm entre outros objetivos, tornar racional a gestão curricular, para adequar os mesmos às exigências de sua época sejam elas culturais econômicas ou sociais, se estruturar para fornecer elementos possíveis de elaborar críticas ao modelo de escola capitalista competitiva, propor alternativas de escola, ou até mesmo fazer uma auto reflexão do próprio currículo.

7.1 Origem do Currículo

Do latim, *curriculum*, significa caminho, trajeto, percurso, pista ou circuito atlético. Segundo Goodson (1995:7), o termo *curriculum* é derivado da palavra latina *currere*, que significa correr, curso ou carro de corrida. Pode também estar se referindo à “ordem como sequência” e à “ordem como estrutura”. Nesta última acepção, remonta ao conjunto de práticas educativas difundidas no século XVI, em universidades, colégios e escolas, a partir do *Modus et Ordo Parisienses*. *Modus* designava a combinação e a subdivisão das escolas em classes, com a retenção da instrução individualizada, isto é, aluno – por – aluno e *Ordo* (ordem) com dois significados: sequência (ordem de eventos) e coerência (sociedade ‘ordenada’) (HAMILTON, 1992, p. 06).

A palavra currículo ligada aos meios educacionais começa a aparecer no século XVI, ligada à ideia de “ordem como estrutura” e ordem como sequência, no sentido de alcançar determinada eficiência social nos moldes culturais vigentes.

Assim, na Universidade de Leiden (1582), os registros constam que "*tendo completado o curriculum de seus estudos*" o certificado era concedido ao aluno. “Na Universidade de Glasgow (1633) e na Grammar School de Glasgow (1643), o

curriculum referia-se ao curso inteiro de vários anos, seguido pelos estudantes, e não apenas às unidades pedagógicas curtas”. (HAMILTON, 1992, p. 10)

A terminologia currículo está intimamente ligada à ideia de sequência, de terminar algo, de completude, em que a princípio eram as Universidades que atribuíam o título a alguém que cumprisse as exigências de um percurso, uma trajetória, neste caso, acadêmica. Essa visão contempla a ideia de que um curso educacional seja ele de nível superior ou não deva ser tratado de forma global e sequencial, levando-se em conta os fatores históricos.

Entre os séculos XV e XVIII, período de transformações, transição entre o sistema Feudalista para o capitalismo, irão ocorrer transformações que atingem a sociedade como um todo, em que a educação se incumbirá da formação do homem para uma nova sociedade. É neste período que começam a surgir as escolas organizadas em classes, pois até então, o ensino era individualizado. A partir desta realidade se fez necessário que as diversas classes de uma escola passassem pelo mesmo percurso, semelhante à ideia de um circuito atlético.

Tal como o atleta, que conseguiu passar por todos os caminhos e obteve o prêmio, os alunos que conseguissem passar por todo curriculum recebiam o diploma, pelo qual a escola se responsabilizaria, atestando formar homens necessários às exigências da sociedade da época. (SILVA, 2006, p. 3).

Alguns pesquisadores levantam a ideia de haver relação entre protestantismo, calvinismo e curriculum. Hamilton (1992) descreve sobre isso “de fato, Leiden foi fundada em 1575 especificamente com o propósito de treinar pregadores protestantes, e a reconstituição de Glasgow na mesma década ocorreu para atender propósitos similares”. Outra pergunta a respeito, é com relação ao uso da palavra latina que significa “corrida” e quais eram as intenções educacionais com o uso da palavra currículo. Em Leiden e Glasgow e numa referência subsequente nos registros de 1643 da Grammar School of Glasgow (a instituição que alimentava a Universidade), ‘curriculum’ reportava-se ao curso inteiro de vários anos em sequência por cada estudante e não a qualquer curso ou unidade pedagógica com menos duração.

Ainda com relação a isso o autor disserta:

Assim, falar de um ‘curriculum Pós-reforma [Protestante] é apontar para uma entidade educacional que exhibe tanto globalidade estrutural quanto completude sequencial. Um ‘curriculum’ deveria também ser ‘completado. Enquanto a duração, sequência e completude dos cursos medievais tinham sido relativamente abertas à negociação por parte dos estudantes (por exemplo, em Bolonha) e/ou uso por parte do professor (por exemplo, em Paris), a emergência de ‘curriculum’ trouxe (...) um sentido maior de controle tanto ao ensino quanto à aprendizagem. (HAMILTON, 1992, p. 43).

É claro que o padrão de conduta moral entre aluno e professor, em tempos de ensino individualizado, é diferenciado do ensino em classes, em que a relação passa a ser vivenciada

de forma coletiva, pois o ensino em classes ocorre com um maior número de interesses e pontos de vista divergentes, sendo necessárias negociações mais hábeis. Com a emergência do capitalismo, a partir do século XVI, se faz necessário uma nova moral aos cidadãos. Uma moral condizente com o “homem” de negócios que agora se forma. Esse novo “homem” deverá ser moldado na escola, e diante disto a necessidade da reorganização do trabalho escolar. Nesta reorganização, o currículo terá papel fundamental, acabando por sofrer ingerências.

A partir dessas comprovações, pode-se observar que o currículo é algo produzido dentro de um tempo e espaço, não está à margem dos acontecimentos sócios econômicos. Como toda vez que se define o currículo está se delineando situações concretas da própria escola, e definindo um modelo educacional.

O aprofundamento teórico sobre currículo pode ser situado a partir do início do século XX. Os primeiros teóricos sobre currículo irão se destacar nos Estados Unidos. Nomes como Franklin Bobbit (*The curriculum* – 1918), W. W. Charters, Edward L. Thorndike, Ross L. Finney, Charles C. Peters. Esses pensadores elaboram suas definições de currículo em um momento de crescente industrialização e conseqüentemente de divisão de trabalho, processo de urbanização, imigrações europeias.

Martins, citando Apple manifesta: Bobbit e Charters responderam com suas teorizações sobre curriculum a essa nova necessidade econômica de especialização, fundamentando-se nos princípios da Administração Científica e construíram uma teoria de estruturação do currículo que se baseava na diferenciação de objetivos educacionais em termos das funções específicas e limitadas da vida adulta. (SILVA, 2006, p.4).

Esse período também conhecido como a segunda Revolução Industrial, é marcado pela competitividade intercapitalista, tendo como base a produção padronizada e em série, que seria destinada para o consumo em massa. Levando-se em conta que o sistema capitalista visa lucro, se faz necessário acima de tudo racionalizar a produção.

Neste contexto, é concebido o Taylorismo, que tem como finalidade a organização racional do trabalho, que tem como um dos expoentes, F. W. Taylor. O Taylorismo busca nos fundamentos das ciências humanas, tais como psicologia e sociologia, racionalizar a divisão de trabalho com o objetivo de uma separação rigorosa do trabalho manual e do trabalho intelectual, na forma de concepção e execução do trabalho, e na atuação rigorosa de seus elementos gestuais, na cadeia produtiva.

O Fordismo, caracterizado pelo trabalho em série na esteira rolante, se caracteriza como uma “evolução” da organização científica do trabalho, que implica em uma divisão de tarefas e dos gestos, em que se destacam a economia de espaço e tempo distribuídos de um

modo mais racional, onde a máquina dita o ritmo, dos próprios gestos e de seu próprio trabalho. O Fordismo prioriza habilidades como flexibilidade, rapidez, resistência nervosa, a docilidade e a passividade. Nesse tipo de trabalho não é exigido maiores conhecimentos do operário, pois um operário superior detém esse conhecimento. Sendo assim, as promoções processam as mudanças de serviço, e claro, os chefes são selecionados entre os mais dóceis, os mais aptos a evitar as greves, sendo que estes têm por função ordenar e não explicar, e as informações circulam de forma vertical e individual e nunca de forma coletiva.

Dentro desses princípios da Administração Científica do Trabalho, tendo como princípio a produção capitalista, o autor descreve o currículo como um meio de desenvolver a “grande consciência de grupo”, em que não se concebe lugar para pensamentos ou formas de agir diferente ou divergente da moral vigente. Segundo Bobbit (1982):

Como desenvolver um sentimento genuíno de pertencer a um grupo social, quer grande quer pequeno? Parece haver apenas um método, e este é: Pensar e sentir e AGIR com um grupo como parte dele à medida que ele exerce suas atividades e se esforça por atingir seus fins. Os indivíduos são amalgamados em pequenos grupos coesos, os pequenos grupos divergentes são amalgamados no grande grupo de cooperação, quando atuam juntos para fins comuns, com visão comum, e com juízo unificado (BOBBIT, 1982 apud, APPLE, 1982, p.107).

Nesta perspectiva curricular, este se estrutura no sentido da preservação do consenso cultural, e ao mesmo tempo destinar aos indivíduos o seu lugar numa sociedade industrial. Neste contexto, os surgimentos de outras concepções curriculares passam a ser criticadas, como é o caso das correntes acadêmicas ou humanistas, pois os currículos propunham um enfoque tecnicista, atendendo as exigências do desenvolvimento econômico da base industrial, pois do contrário era considerado um distanciamento da realidade. Segundo o educador americano Dewey (1965), defensor do currículo tradicional, este seria melhor, pois:

A escola tradicional está organizada para permitir que se pratiquem certas habilidades mecânicas e certas ideias, sem cogitar da prática de outros traços morais e emocionais desejáveis em uma personalidade. Como aprender, com efeito, honestidade, bondade, tolerância, no regime de ‘lições’ marcadas para o dia seguinte? Só uma situação real de vida, em que se tenha de exercer determinado traço de caráter, pode levar à sua prática e, portanto, à sua aprendizagem. Daí ser necessário que a escola ofereça um meio social vivo, cujas situações sejam tão reais quanto as fora da escola. (DEWEY, 1965, p.34).

A partir dos anos de 1960, o currículo tomou um viés tecnológico, enfocando o sistema tecnológico de produção, propondo a mudança curricular em comportamentos específicos voltados para a operacionalização tecnológica, sendo a escola usada como parte do aparelho ideológico do estado.

Este formato de currículo tecnicista sofreu muita crítica, destacando-se os pensadores franceses dentre eles, Bordieu e Passeron, Baudelet e Establet. Além desses pensadores, a

crítica também adveio dos movimentos sociais que protestavam contra essa forma curricular por ser seletiva, excludente, despreocupada com o processo de aprendizagem esvaziado de conteúdos críticos e vitais.

Neste período de ênfase tecnicista, irão surgir duas grandes linhas de pesquisa e estudos sobre o currículo. A primeira linha de tendência conteudista, que ficou conhecida como Pedagogia crítica dos conteúdos, e a segunda com ênfase nas experiências de lutas de classes dos trabalhadores, denominada por alguns pensadores sem uma maior profundidade, como sendo “educação popular”. Foram férteis as ideias de Gramsci (1891 – 1937) nesse período, este defende uma escola socialista, também denominada por ele como única ou unitária com propostas alternativas juntamente com outros educadores que se posicionavam a favor da construção de um currículo, voltado para a formação da classe trabalhadora.

Os teóricos desta linha concebem, que:

a escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-se e emprestando-lhe um novo conteúdo. (GRAMSCI, 1968, p.118).

Para esta corrente de pensamento, as classes trabalhadoras devem dominar os saberes elitistas, dominá-los para poder usar os mesmos como instrumento de luta. Sendo assim, o currículo deve englobar tantos conhecimentos clássicos como na formação para o trabalho. A consciência de classe passa a ser o foco pedagógico a ser desenvolvido com a incorporação dos avanços tecnológicos utilizados pela burguesia. Porém, esses conhecimentos devem ser tomados como conhecimentos de forma coletiva, orientados para a solidariedade e não de forma individualista, competitiva como ocorre na escola burguesa capitalista.

Já a segunda corrente seiscentista, tem como fundamentação teórica o materialismo dialético marxista, em que as reflexões sobre o currículo assumem como pressuposto Marxista de que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. Esta corrente de pensamento tem sua vertente na historiografia inglesa, em que entre os principais expoentes podemos citar Erick Hobsbawn, E. Thompson. Esta corrente parte das experiências da classe trabalhadora, como construtores da história. As propostas curriculares neste sentido estariam voltadas para as histórias de lutas da classe trabalhadora e de suas experiências emancipatórias. A formação curricular pedagógica está voltada para a formação de indivíduos de caráter cooperativo, solidários e imbuídos de uma contraposição ao espírito competitivo, individualista e consumista, comportamento típico do modelo capitalista.

Os acontecimentos da década de 1980, como a queda do socialismo real, o esgotamento do modelo Taylorista-fordista como forma de produção, as transformações

ocorridas que irão interferir no mundo do trabalho, a teoria Toyotista com a introdução de novas tecnologias de produção, o desaparecimento de algumas formas de trabalho, e a crescente corrente do neoliberalismo, passou a questionar o currículo vigente, e instigou o surgimento de novas correntes curriculares.

7.1.2 O Currículo no contexto Pós-Moderno

As discussões pós-modernas se tornam mais complexas, o que possibilitou ampliar os conhecimentos em relação às diferentes vertentes curriculares, ampliando os conhecimentos com relação a novas práticas pedagógicas, tornando possível dialogar com outras tendências curriculares.

Isto coloca em discussão as posições pós-modernas num esforço de compreender as suas pretensões de pensar o mundo sem recorrer a meta-relatos, a meta-narrativas e suas implicações para a área educacional. Buscar a origem do pós-modernismo possibilita a compreensão da negação das meta-narrativas. (SILVA, 2006, p.06).

A perspectiva pós-modernista, tem seu berço nos intelectuais ingleses e americanos. Dentre eles Perry Anderson que adotou uma atitude questionadora com relação ao pressuposto de uma consciência unitária, construída por meio de Utopias, passando a questionar tanto as correntes metodológicas Positivistas como as correntes Marxistas. No mundo hispânico, essas ideias chegaram a meados da década de 1930. A expansão do uso deste conceito ocorreu com a propagação feita pelo filósofo francês Jean-François Lyotard com a publicação “A condição Pós-moderna” (1979). Estas correntes pedagógicas que até então eram concebidas em forma de “uma grande narrativa”, como alta cultura e cultura de massa ou da apropriação e da citação das obras do passado, passam a serem questionadas numa perspectiva de ruptura, de descrédito das explicações totalizantes. A crítica pós-moderna, nos universalismos, narrativas mestras se fundamentam em acontecimentos como os da queda do muro de Berlin, fim da guerra fria, crise do modelo taylorista-fordista, diminuição dos movimentos contestatórios das décadas de 1960 e 1970. Como legitimação dessa derrocada, se utilizam de estudos pós-estruturalistas e culturais.

Em termos educacionais, o currículo que até então discorria em uma perspectiva humanista ou tecnicista e toda a tentativa emancipatória das pedagogias críticas passa por severa criticidade.

7.1.3 O pós-estruturalismo e sua visão currículo

A corrente pós-estruturalista tem suas origens nos pensadores franceses. Mas esta corrente também recebe várias contribuições, tais como:

O pós-estruturalismo, embora tenha suas origens francesas, parte das formulações filosóficas de Nietzsche, das contribuições de Martin Heidegger sobre Nietzsche, das leituras estruturalistas de Freud e de Marx, que são decisivas para a emergência do pós-estruturalismo. Considerava-se que, enquanto Marx havia privilegiado a questão do poder e Freud havia dado prioridade à ideia de desejo, Nietzsche não havia privilegiado qualquer um desses conceitos em prejuízo do outro. Sua filosofia oferecia uma saída que combinava poder e desejo. Nesta direção, salienta-se a elaboração teórica feita por Deleuze, Derrida, Foucault, Klossowski e Koffman, a partir das leituras de Nietzsche, desde o início dos anos 60 até os anos 80. (SILVA, 2006, p.07.).

A corrente pós-estruturalista, é compreendida dentro do amplo movimento do formalismo europeu, vinculado historicamente à linguística e à poética formalista e futurista, assim como à avant-garde artística e europeia.

Nietzsche, grande influente no pensamento francês, principalmente em relação à crítica da verdade, no que diz respeito na questão da pluralidade da interpretação. Segundo o autor:

À centralidade concedida à questão do estilo, crucial, filosófica e esteticamente, para que cada um se supere, em processo de perpétuo auto devir; à importância do conceito de *vontade de potência* e suas manifestações como vontade de verdade e vontade de saber. É tanto uma reação quanto uma fuga em relação ao pensamento hegeliano. No livro *Nietzsche e a filosofia*, Deleuze (1997, p. 195-96), elege, essencialmente, o "jogo da diferença" como conceito central no ataque à dialética hegeliana, colocando em xeque o 'sujeito' dos diversos humanismos e das diferentes filosofias subjetivistas.' (SILVA, 2006, p. 07).

Outro filósofo, que também trilha os mesmos pensamentos Nietzscheano é Lyotard, que também critica o pensamento moderno das tendências universalizantes. Segundo os filósofos Derrida, Nietzsche, Heidegger e Sussure, um dos pontos questionáveis quanto ao pensamento binário, está em que nas oposições, sempre ocorre uma hierarquia ou uma subordinação, na oposição binária ao outro. Utilizam-se da desconstrução para reverter essa hierarquia.

O pensamento pós-estruturalista dirige críticas as instituições como família, estado, prisões, escolas, fábricas, universidades e pensamentos filosóficos, teorizando com uma gama diferente de outras formas de leitura, como ensino, televisão, artes visuais, cinema, comunicação eletrônica. É nesse contexto que o pós-estruturalismo desfere suas críticas a um pensamento universal e na diferenciação entre alta cultura e a cultura do cotidiano, mas sim diferentes formas de cultura. Nessa perspectiva, o estudo curricular é construído mediante as práticas sociais, com ênfase na análise do discurso. O Pós-estruturalismo denuncia questões

de poder na condução das Instituições escolares, colocando em dúvida a tradição filosófica e científica moderna. Elementos modernos como razão, progresso, ciência, passam a ser questionados, sendo que estes são fortes razões das Instituições escolares. Segundo este projeto educacional, é necessário uma “meta-narrativa”, para que explique as deformações da educação presente, mas que possa construir um sujeito autônomo, passível de repreensão ou libertação.

7.1.4 Estudos Culturais Curriculares

O atual momento destaca um grande interesse por estudos culturais, isso também irá se refletir nos estudos culturais no currículo. Esta concepção de teve início em meados dos anos de 1960, quando é criado o centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham (Inglaterra), período que buscava suas justificativas na Teoria crítica, hoje, porém, seu suporte teórico se sustenta no pós-modernismo e pós-estruturalismo.

Sua propagação ocorre principalmente devido aos intercâmbios culturais e sua posterior divulgação na América Latina, EUA, Austrália países Africanos.

O pensamento inglês apresenta duas correntes no estudo dos currículos. A primeira se concentra nas teorias críticas que deslocaram o eixo da reflexão das questões pedagógica e da aprendizagem, para a conexão entre saber, currículo e ideologia. A segunda corrente reflete tendo por base as críticas à escola capitalista, suas discussões entre capital e trabalho para a discussão, saber, currículo, discurso e poder, tendo ponto de partida o pós-modernismo e o pós-estruturalismo.

Esta vertente tem como centralidade principal o entendimento das diferentes formações curriculares e não em propor novas alternativas curriculares. Também, adota abordagens metodológicas e etnográficas e as análises discursivas e textuais, propondo uma ressignificação da noção da cultura. Esta passa a ser vista no âmbito político, tomando corpo na área educacional como pedagogia cultural.

No final dos anos 1970, nos EUA, os trabalhos de Henry Giroux, estruturado nos princípios da Escola de Frankfurt e do pensamento de Gramsci, introduzindo as noções de conflito, resistência e luta contra hegemônica, superando a visão reprodutivista de até então.

Pinar (1995) escreve sobre esta corrente.

[...] constata a tendência dos estudos curriculares nos Estados Unidos voltarem-se para a compreensão das formações curriculares e Macedo et al. (2005) a identificam, também, nos estudos curriculares no Brasil nos estudos do Grupo de Trabalho de Currículo da ANPEd, nos anos 90. Nas palavras Silva (1999, p.30), “para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de ‘como’ fazer o currículo, mas

desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo ‘faz’”, empregando as estratégias analíticas e interpretativas do método hermenêutico, que realçam a subjetividade escondida nos símbolos e signos. (PINAR, 1995, p.8.).

As novas inquietações curriculares se transferem do eixo da dialética para a reflexão sobre as diferenças, das críticas da escola capitalista e seus traumas para o deslocamento dos estudos das diferenças culturais. Esta nova concepção prioriza o local em contraposição ao global, enfatizando a heterogeneidade, relegando a busca do consenso coletivo. Devido ao caráter de busca e de incertezas, implica na negação de utopias, e na criação de um melhor futuro para a humanidade. Os estudos curriculares pós-modernos, apenas se detém na análise do currículo presente e não se preocupam em propor um currículo alternativo para a formação de novos homens. Esta nova visão curricular nega a construção de um novo projeto pedagógico de forma coletiva pelos docentes que controle um ambiente de mal estar, desânimo, e de impotência dos docentes e comunidade escolar frente aos problemas.

A crítica de Jacoby aos estudos culturais é contundente: “Os multiculturalistas só se interessam pela cultura e pouco lhes importam os imperativos econômicos. Mas como pode a cultura subsistir sem o trabalho e a produção de riquezas? [...] Se fosse desvendado o esqueleto econômico da cultura, deixaria de se falar de diversidade e tornar-se-ia evidente que as diferentes culturas assentam nas mesmas infraestruturas”. Segundo Bernardo (2004, p. 75), não constitui objeto de estudos das pesquisas multiculturais como “outras culturas” os fundamentalismos religiosos e as suas práticas culturais tradicionais e arraigadas, por serem antagônicas à cultura capitalista contemporânea. (Há um investimento em extirpá-las da cultura porque não coadunam com as necessidades de homogeneização social e de mobilidade individual imposta pelo capitalismo atual). “A pluralidade de culturas de que tanto se fala na esquerda pós-moderna tem obrigatoriamente de ser compatível com o prevalecimento de uma infraestrutura única”. (BERNARDO, 2004, p. 75)

A construção curricular é uma construção cultural que se ajusta às necessidades de sua época na tentativa da resolução dos problemas de seu tempo. O reconhecimento das conexões históricas entre concepções de currículo, transformações no mundo do trabalho, ideologia e organizações que detém o poder e a cultura, constitui requisitos essenciais para avançar na construção de propostas curriculares voltadas para a emancipação humana.

A atual formatação do currículo para o Ensino Médio denota uma excessiva fragmentação curricular não estaria colaborando para o aprendizado do educando, sendo necessário encontrar instrumentos para que haja integração entre os vários componentes curriculares.

Existe uma maior cobrança por conhecimento para com o educando e a formatação curricular do Ensino Médio ainda está orientada por componentes do século XIX. Em razão disso a importância da construção curricular que busque novas possibilidades, para novos

problemas, em tempos novos, pois é a orientação curricular que contribuirá para os rumos de uma nova formação escolar.

Uma das possibilidades para reversão da estagnação do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no ensino médio é a redução da fragmentação curricular. Isso não significa transformar as atuais disciplinas em quatro, mas promover a articulação entre os professores de cada uma delas no planejamento e aplicação das aulas.

É muito provável que a excessiva fragmentação curricular não esteja contribuindo para o desenvolvimento dos jovens do ensino médio e por consequente sua aprendizagem.

Neste sentido, o ENEM se apresenta como uma proposta inovadora em que de fato são cobradas questões em que a questão curricular se relaciona bem como a construção curricular leve em conta a história de vida dos estudantes do ensino médio.

A proposta curricular do ENEM poderá ser o fator norteador para as mudanças curriculares do ensino médio.

A articulação entre professores, entre os currículos, se torna necessário tendo em vista a necessidade cada vez maior de conhecimentos e habilidades para com os desafios do mercado de trabalho e progressões educacionais do século XXI.

7.2 Considerações sobre a interdisciplinaridade a partir do contexto curricular.

As capelas científicas, fundadas sobre o signo da especialização, vivem muito mais a vontade num mundo fechado, onde a verdade de cada um é menos contestada, do que num mundo aberto, onde estão expostas aos ventos da crítica. (JAPIASSU, 1976, p. 76).

Uma das preocupações do nosso tempo, é a busca de novas relações com o conhecimento. Nesta linha de pensamento, surgem a partir das últimas décadas do século XX as discussões sobre alternativas à fragmentação do conhecimento, pela concepção de uma cidadania mais complexa.

7.2.1 Da Disciplina à Interdisciplinaridade

A etimologia da palavra “disciplina” vincula-se a discípulo, que significa aquele que segue. Também pode ser designado a qualquer área do conhecimento.

Um dos fatores que consolidou a divisão das disciplinas no final do século XX tem uma origem positivista comum, sendo que as ciências Humanas talvez tenham sido aquelas

que possibilitaram estabelecer-se uma crítica maior sobre o resultado da divisão disciplinar do conhecimento. (NARDI, 2004).

Foucault (2004) afirma que se deve buscar o “disciplinamento” dos objetos, dos problemas e das práticas que foram forjadas e construídas, a partir de um modelo disciplinar, na construção do projeto de ciência da modernidade, na sua articulação com o campo institucional.

Talvez o desafio fundamental da interdisciplinaridade seja, evidenciar os dispositivos e as lógicas de produção, compreendendo o modo como os objetos são fundamentados e não apenas aproximando disciplinas de seus saberes, uma vez que esses saberes, foram construídos a partir de uma base positiva comum.

Morin (2000) utiliza uma citação de Lichnerowicz, a fim de demonstrar a atual situação do ensino no mundo em relação às disciplinas:

Nossa universidade atual forma, pelo mundo a fora, uma proporção demasiada grande de especialistas em disciplinas predeterminadas, enquanto uma grande parte das atividades sociais, como o próprio desenvolvimento das ciências, exige homens capazes de um ângulo de visão muito mais amplo e, ao mesmo tempo, de um enfoque dos problemas em profundidade, além de novos progressos que transgridam as fronteiras históricas das disciplinas. (MORIN, 2000 p. 13).

Falar em interdisciplinaridade na civilização em que vivemos não se trata de uma tarefa das mais fáceis, pois fomos forjados em nossas mentes de um mundo, em que os fatos, os fenômenos, nos são apresentados de forma fragmentada, e que nos dificulta a compreensão do todo.

Quando a especialização é levada ao extremo, como ocorre na pós-modernidade acaba por produzir conhecimento somente para os especialistas de cada área. As informações científicas quando desligadas do mundo real, não tem sentido nenhum para o aluno. Isso leva a questionar até que ponto esse conhecimento intradisciplinar ou quem sabe multidisciplinar, nos proporciona aumento de conhecimento? O autor nos permite refletir:

O formalismo jurídico de uma teoria abstrata, desligado de toda referência à vida real, pode conduzir aos piores absurdos, traindo, assim, a essência mesma da função jurídica. De modo semelhante, o formalismo rigoroso desta ou daquela teoria científica pode desenvolver, sob aparências enganadoras da perfeita exatidão, o desconhecimento das implicações próximas e longínquas da existência humana. (GUSDORF, apud, JAPIASSU, 1976, p. 17).

Magalhães (2003), ao se referir sobre a interdisciplinaridade, cita como exemplo as graves falhas que acontecem na disciplina de história, quando o professor ao explicar o presente pelo passado em uma prática de simples exposição de fatos, acaba não colocando o aluno como construtor da história; ou a muito combatida pela academia, prática da história

dos heróis que ainda é usual no ensino fundamental e médio, o que diminui o aluno diante da história dando a ele um panteão de heróis praticamente mítico.

7.2.2 A Interdisciplinaridade - Tentativas Conceituais

É importante destacar que existem várias definições, vários conceitos sobre a questão da interdisciplinaridade. Elaborar um conceito sobre esse assunto é uma tarefa bastante complexa, uma vez que envolve uma grande quantidade de equívocos e possibilidades, que podem criar barreiras ou hesitações para a implantação de um trabalho interdisciplinar na área da educação.

Assunção (1993), tentando criar uma definição para interdisciplinaridade, separou as palavras para analisar cada parte da palavra. O termo interdisciplinaridade se compõe de um prefixo - inter - e de um sufixo - dade - que, ao se justaporem ao substantivo - disciplina - nos conduz a seguinte possibilidade, interpretativa, em que: inter, prefixo latino, que significa posição ou ação intermediária, reciprocidade, integração. Por sua vez dade (ou idade) sufixo latino guarda a propriedade de substantivar alguns adjetivos, atribuindo-lhe o sentido de ação ou resultado de ação, qualidade, estado ou, ainda, modo de ser. Já a palavra disciplina, núcleo do termo, significa a epistem, podendo ser caracterizada como ordem que convém ao funcionamento de uma organização ou ainda um regime de ordem imposta ou livremente consentida.

A interdisciplinaridade vem sendo construída mais intensamente nesses últimos anos como destaca Japiassu:

“destaca como característica desse método, a intensidade das trocas entre os especialistas e o grau de integração real entre as disciplinas dentro de um projeto de pesquisa. Neste nível ocorre de fato uma cooperação entre as disciplinas, o que leva uma interação caracterizada pela reciprocidade nos intercâmbios e pelo enriquecimento de cada uma delas ao final do processo interativo (Japiassu 1976, p. 75).

Reconhecemo-nos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas, certos instrumentos e técnicas metodológicas, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se nos encontram diversos ramos do saber, a fim de fazerem integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados.

De acordo com Japiassu (1992), o conceito de interdisciplinaridade pode ser definido como interação entre duas ou mais disciplinas, podendo ir da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos

procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. É imprescindível a complementaridade dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre as quais se fundam as diversas práticas científicas. Diríamos que o objetivo utópico do interdisciplinar é a unidade do saber.

Ainda segundo Japiassu (1976), para se chegar a uma definição de interdisciplinaridade é necessário criar uma definição metodológica para a disciplinaridade. Define disciplina como “ciência”, e a disciplinaridade, portanto, seria a exploração do universo desta ciência. Seria então a interdisciplinaridade a negação da disciplinaridade? A interdisciplinaridade tem como princípio, não se limitar as metodologias de uma ciência apenas, buscando assim o conhecimento unitário e não partindo de fragmentos que é possível tornarem o conhecimento irreal.

Nas ciências naturais, podemos descobrir um tronco comum, de tal forma que temos condições de passar da matemática à mecânica, depois à física e à química, à biologia e à psicologia fisiológica, segundo uma série de generalidade crescente (esquema comtiano). Não se verifica semelhante ordem nas ciências humanas. A questão da hierarquia entre elas fica aberta. (JAPIASSU, 1976, p. 84).

Ainda para Japiassu (1976), a luta contra uma formação baseada na especialidade segue a lógica de mercado em que faz com que os recém-formados sejam profissionais cada vez mais polivalentes.

Para Magalhães (2003) é necessário também estar atento, para que o fato da interdisciplinaridade propor a mudança do “status” da disciplina, que são tomados por seus especialistas como um fim e não um meio para se alcançar o conhecimento, para que o saber se torne real para os alunos é necessário que a disciplina se torne um meio para a produção e debate do conhecimento. Deixando assim de lado o caráter dogmático do conhecimento, que parece diminuir os alunos frente a um saber que para eles parece imutável.

Já Paulo Freire (1979), afirma que a interdisciplinaridade é um segundo nível de associação entre as disciplinas, em que a cooperação entre várias disciplinas provoca intercâmbios reais; isto é, existe verdadeira reciprocidade nos intercâmbios e, conseqüentemente, enriquecimentos mútuos.

O Instituto Paulo Freire, ao tratar do tema se reporta a interdisciplinaridade afirmando que esta tem por objetivo garantir um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas. Por isso somente integrar as disciplinas não é o suficiente. A atitude interdisciplinar busca envolvimento, compromisso, reciprocidade diante do conhecimento. Para que isso seja possível à explicação dos fenômenos naturais e sociais, implica uma tradução entre as diferentes disciplinas, e justamente quando esses conceitos

isolados precisam ser colocados em contato, surge à interdisciplinaridade. (HARTMANN, 2009).

Fica evidente a diversidade de definições e posicionamentos entre os diversos pensadores. Nas últimas três décadas principalmente muito tem se discutido em relação ao conceito do termo, visto que diferentes autores o definem de maneira distinta. Fazenda (1994, p. 13) nos lembra de que: “é impossível à construção de uma única, absoluta e geral teoria da interdisciplinaridade”.

Parece certo afirmar que as ciências passam por uma crise paradigmática, há a necessidade de buscar novos paradigmas para responder as questões da contemporaneidade, como destaca Severino (2007).

O mesmo autor chama a atenção para o perigo de se enveredar para os caminhos das correntes filosóficas e de cair em exageros. Porém, o mesmo autor ressalta a incontestável configuração de um novo cenário no campo das ciências, na busca da superação da visão fragmentada baseada na hiperespecialização. De acordo com o autor, o papel dos educadores é caminhar na direção da busca pelo equilíbrio, de uma análise crítica diante da realidade em que vivemos.

Que tal situação configure um contexto novo, não há como negar nem recusar. E que obviamente exige reequacionar por parte dos educadores, não está em questão. Mas o que cabe aqui é uma atenção cerrada a essa especificidade do momento histórico, não se deixando levar nem por uma atitude de mera anatematização moralizante ou saudosista, nem por um deslumbramento alienante. O que me parece exigido pelo momento é uma postura de análise detida e de vigilância crítica. (SEVERINO, 2007, p. 32).

Outro autor que também se refere quanto à questão da interdisciplinaridade, é Morin (2005, p. 11) que destaca a importância, nos dias atuais, da construção de um ensino educativo capaz de “transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que forneça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”. Na busca deste desafio, a interdisciplinaridade propõe uma reformulação de paradigma, levando em conta o contexto social globalizante e complexo em que a humanidade está inserida. Entre os perigos do modelo fragmentado, está a hiperespecialização, seguindo o modelo das ciências modernas, que dificulta a construção do conhecimento de forma integrada, levando a fragmentação, apenas acumulando conteúdos, e não construindo uma mente reflexiva, ao pensamento crítico, imprescindível para que ocorra uma mudança social, para uma sociedade mais humanizada.

Uma postura centrada no princípio da separação e da redução, necessariamente deve ser reformulada, revista, repensada. “É preciso substituir o pensamento que isola e separa para

um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo “complexus”: o que é tecido junto.” (MORIN, 2005, p. 89).

Apesar da Educação como possibilidade de transformação ser amplamente debatida e difundida em encontros de educadores, nem sempre essa educação tem ocorrido na prática cotidiana em nossas escolas. Exceto em algumas tentativas, geralmente tem-se assistido a efetivação de um ensino bancário, baseado em uma matriz curricular dissociada da realidade dos alunos e a compartimentação estanque das disciplinas, que acaba por conduzir para a formação de uma percepção dissociada da realidade em que os educandos vivem. Em relação a isso o autor nos escreve:

os currículos organizados pelas disciplinas tradicionais conduzem o aluno apenas a um acúmulo de informações que de pouco ou nada valerão na sua vida profissional, principalmente porque o desenvolvimento tecnológico atual é de ordem tão variada que fica impossível processar-se com a velocidade adequada a esperada *sistematização* que a escola requer. (Fazenda, 2005, p. 16)

Segundo Zanon (2009), cabe à escola, a retomada do pensamento crítico, portanto, o papel de promover um ensino centrado na interdisciplinaridade, capaz de suscitar reflexões sobre a condição humana e sobre o mundo, que não submeta os alunos ao mero acúmulo de conteúdos, a memorização de fórmulas e regras, em detrimento da contextualização, da reflexão, da indagação.

Em torno da interdisciplinaridade tem-se travado muitas discussões, embora não sendo um tema novo, por alguns períodos tenha ficado esquecido, de uns anos para cá retomou sua relevância. O autor afirma que:

ainda está por ser construída uma teoria do interdisciplinar”, e que “a interdisciplinaridade não é apenas um *conceito teórico*. Cada vez mais parece impor-se como uma *prática*”. Para esse autor, a interdisciplinaridade é constituída, primeiramente, de uma postura individual e que, como tal, “não pode ser aprendida, apenas *exercida*. (JAPIASSU, 1976, p. 82).

Desta forma, para que ocorra a prática interdisciplinar é necessária, primeira uma mudança de atitude individual, através da curiosidade, do desejo de superar velhas fórmulas que já estão desgastadas e buscar novas possibilidades. Na sequência o processo interdisciplinar, passa a se caracterizar como prática coletiva, onde os agentes de cada disciplina se apresentam abertos e dispostos ao diálogo, onde haja um reconhecimento dos seus próprios limites, para que ocorra uma troca de conhecimento, e que todos se tornem responsáveis na construção do saber. “O trabalho verdadeiramente interdisciplinar é muito árduo e sua realização extremamente difícil”, já que exige uma aproximação das diversas disciplinas e “uma tomada de consciência coletiva das questões em jogo.” (JAPIASSU, 1976,

p. 92). Logo, deve haver uma sólida colaboração entre as disciplinas e constante diálogo entre os atores envolvidos na busca de um conhecimento mais rico e preciso, oportunizando uma melhor compreensão do fenômeno a ser estudado. (JAPIASSU, 1976, p. 82).

De acordo com Fazenda (2005), muitos conceitos têm sido apontados por estudiosos que, por vezes, se perdem em nomenclaturas, mas que trazem na essência a mesma ideologia. Portanto, mais importante do que definir 'interdisciplinaridade' é construir um pensar interdisciplinar, é ter uma atitude interdisciplinar, em que a responsabilidade e a determinação sejam marcas indispensáveis, pois:

no projeto interdisciplinar não *se ensina*, nem *se aprende*: vive-se, exerce-se. A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está imbuída do *envolvimento* -envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes. (FAZENDA, 2005, p. 17).

Com relação à conceituação do termo interdisciplinaridade, Bochinak (2005) alerta para o risco de ao tentar definir o termo, cair na possibilidade de empobrecê-la, diminuindo sua profundidade e dimensão. Lück (1995) destaca o caráter complexo e inacabado no sentido da conceituação da interdisciplinaridade:

O conhecimento é, ao mesmo tempo, um fenômeno multidimensional e inacabado, sendo impossível sua completude e abrangência total, uma vez que, a cada etapa da visão globalizadora, novas questões e novos desdobramentos surgem. Tal reconhecimento nos coloca, portanto, diante do fato de que a interdisciplinaridade se constitui em um processo contínuo e interminável de elaboração do conhecimento, orientado por uma atitude crítica e aberta à realidade, com o objetivo de apreendê-la e apreender-se nela, visando muito menos a possibilidade de descrevê-la e muito mais a necessidade de vivê-la plenamente. (LÜCK, 1995, p. 67).

A questão interdisciplinar não apresenta dificuldades apenas de cunho epistemológico, pois muitos são os obstáculos enfrentados pelo professor que invista nesta prática, pois exige uma ruptura com alguns valores que se encontram arraigada no interior, como defende Fazenda (2005). Dessa forma: “a orientação pelo enfoque interdisciplinar para orientar a prática pedagógica implica em romper hábitos e acomodações, implica em buscar algo novo e desconhecido.” (LÜCK, 1995, p. 88).

Em um projeto interdisciplinar, marcado pela coletividade, pela profundidade nas relações entre pessoas, pela troca, pelo diálogo, depara-se com inúmeras barreiras, “que poderão ser transpostas pelo desejo de criar, de inovar, de ir além.” (FAZENDA, 2005, p. 18). A interdisciplinaridade devido a sua profundidade e importância tem sido alvo de muitas discussões. Baseado em Zanon (2009), parece, portanto que sua importância no campo educacional, visa superar visões fragmentadas, de romper a barreira entre teoria e prática, de

desenvolver o senso crítico, capaz de construir um conhecimento contextualizado que promova a cidadania e que dê voz às classes marginalizadas da sociedade.

Tendo em vista isso, a interdisciplinaridade não deve ser apenas uma conceituação, mas uma busca exercida no cotidiano escolar e ter um fim prático, produzir resultados substanciais para a sociedade. Segundo o autor:

quando se discute a questão do conhecimento pedagógico, ocorre forte tendência em se colocar o problema de um ponto de vista puramente epistemológico, com desdobramento no curricular. Mas entendo que é preciso colocá-lo sob o ponto de vista da prática efetiva, concreta, histórica. [...] a função do conhecimento é substantivamente intencionalizar a prática; ele é a única ferramenta de que dispomos para tanto. (SEVERINO, 2007, p. 33).

O conhecimento, integralizador, abrangente, pode servir de alicerce para as práticas sociais, como instrumento de luta de classes, possibilitar inserção social, consciência crítica e formação de cidadania. O autor ainda afirma que:

o saber aparece, portanto, como instrumento para o fazer técnico-produtivo, como mediação do poder e como ferramenta da própria criação dos símbolos, voltando-se sobre si mesmo, ou seja, é sempre um processo de intencionalização. Assim, é graças a essa intencionalização que nossa atividade técnica deixa de ser mecânica e passa a se dar em razão de uma projetividade, o trabalho ganhando sentido. Do mesmo modo, a atividade propriamente política se ideologiza, e a atividade cultural transfigura a utilidade pragmática imediata de todas as coisas. (SEVERINO, 2007, p. 36).

Porém, nem sempre isso ocorre em nossa prática pedagógica, o que ocorre muitas vezes é um conhecimento fragmentado. De acordo com o autor:

quando analisamos a prática da educação em nosso contexto histórico, seja apoiando-nos em nossas experiências empíricas, seja fundamentando-nos nas pesquisas científicas, um dos aspectos que mais chama a atenção é o seu caráter fragmentário. (SEVERINO, 2007, p. 13).

Essa educação fragmentária, contribuí para um ensino descontextualizado e estéril, praticamente sem significado para o aluno, pois não estabelece correlação com sua vida social, nem com seu universo cultural.

A fragmentação curricular é um dos problemas da educação fragmentada. Quando os conteúdos curriculares, as disciplinas não se integram, colocando-se de forma dissociadas umas das outras, como se não houvesse relação entre elas.

As diversas atividades e contribuições das disciplinas e do trabalho dos professores acontecem apenas se acumulando por justaposição: não se somam por integração, por convergência. É como se a cultura fosse algo puramente múltiplo, sem nenhuma unidade interna. De sua parte, os alunos vivenciam a aprendizagem como se os elementos culturais que dão conteúdo a seu saber fossem estanques e de fontes isoladas entre si. (SEVERINO, 2007, p. 38).

Também é possível destacar outro fator, que contribui na fragmentação do ensino, a falta de sincronia entre as pessoas envolvidas no processo educacional, tais como professores,

servidores técnico-administrativos e gestores educacionais que agem de forma descontextualizada, desarticulada, como se cada um tivesse objetivos próprios e independentes. O autor diz que:

as ações docentes, as atividades técnicas e as intervenções administrativas, desenvolvidas no interior da escola pelos diversos profissionais da área, não conseguem convergir e se articular em razão da unicidade do fim. A impressão que se tem é que cada uma delas adquire um certo grau de autonomia, cada uma trilha seu próprio caminho, como se cada uma tivesse seu próprio fim. (SEVERINO, 2007, p. 38)

Outro elemento que dificulta a interdisciplinaridade é a própria estrutura da educação. Essa estrutura é verticalmente hierarquizada na distribuição do poder, onde a autoridade administrativa e burocrática se sobrepõe às questões pedagógicas. Quando os gestores não encaram suas administrações com ética, muitos de seus projetos são desenvolvidos por mera formalidade, com a função de cumprir exigências burocráticas, para figurarem em documentos oficiais, que em nada contribuem para na formação do aluno. Severino (2007, p. 38) denuncia: “Nossa experiência cotidiana das relações no interior da escola comprova, mais uma vez, que à divisão técnica do trabalho se sobrepõe uma divisão social, fundada na distribuição desigual do poder”.

O mesmo autor ainda destaca que também como forte elemento de fragmentação do ensino, a ruptura entre o discurso e a prática docente. Em muitas escolas é possível observar um discurso comprometido com uma educação crítico-reflexiva, transformadora, porém na prática essa ação é conservadora, compartimentada, que leva apenas ao acúmulo de saberes isolados e confusos.

(...) *A verdadeira ruptura entre o discurso teórico e a prática real dos agentes.* Isso compromete profundamente a atuação do agente, tornando-a totalmente estéril, uma vez que ele não consegue se dar conta do mecanicismo de sua prática e das exigências de sua contínua reavaliação. Ao mesmo tempo em que vai pronunciando um discurso teórico esclarecido e crítico, transformador, vai realizando outro discurso prático rotineiro, dogmático e conservador. (SEVERINO, 2007, p. 38)

Outro fator apontado por Severino (2007) é a falta de relação das ações desenvolvidas pela escola e a realidade na qual ela está inserida, bem como nas questões aí implícitas. De acordo com o autor, constitui-se em prática comum a escola comunicar-se com a comunidade apenas de maneira formal, mecânica burocrática, como se uma estivesse dissociada da outra.

É possível perceber que são muitas as variáveis que conduzem para a fragmentação, o autor contribui com algumas sugestões para construir um caminho que busque efetivamente um ensino crítico e contextualizado no currículo escolar:

a superação da fragmentação da prática da escola só se tornará possível se ela se tornar o lugar de um *projeto educacional* entendido como o conjunto articulado de propostas e planos de ação com finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos, ou seja, de propostas e planos fundados numa intencionalidade. Por intencionalidade está se entendendo a força norteadora da organização e do funcionamento da escola provinda dos objetivos preestabelecidos. (SEVERINO, 2007, p. 38)

Entende-se que o projeto educacional assume o papel dando direção as metas a serem atingidas, ou seja, a importância de um projeto na escola se encarregará de reunir propostas de trabalho em que ocorra uma articulação entre elas. O processo de construção de um projeto acaba por criar um campo magnético, em que as práticas isoladas, autônomas, diferenciadas, encontram articulações e convergências em torno de um sentido comum.

Zanon (2009), também discorre sobre a importância de um projeto educacional, pois aí se manifestará a intencionalidade dos agentes envolvidos no projeto educacional. Durante o projeto, o educador poderá relacionar seu projeto pessoal ao projeto social, inserindo este na comunidade em que vive. Portanto, a vontade, o envolvimento das pessoas é fundamental na constituição de uma equipe de trabalho com base na coletividade. Outro benefício da construção de um projeto é a possibilidade de um ensino baseado na unidade do saber, de uma maior contextualização do conhecimento, na interação da escola com a comunidade favorecendo as condições necessárias ao desenvolvimento da cidadania e da criticidade.

Para que ocorra um projeto educacional baseado na coletividade, de forma consciente, com intencionalidade, é imprescindível a competência de cada um, que demonstre uma formação sólida, seja ela epistemológica ou metodológica, que possibilite a comparar dados, a fazer análise, estabelecer relações entre as disciplinas. Para Japiassú (1976, p. 104), “é preciso que os especialistas estejam bastante seguros, não do estado de acabamento de suas disciplinas, mas dos *métodos* que empregam, para que possam confrontar seus *resultados* com os de outras especialidades”.

Fazenda (2002, p. 24) aborda quatro tipos de competência na aquisição de uma atitude interdisciplinar, fundamental na execução de um projeto comprometido com “um universo de tramas, experiências e pensamentos, que constituem a lógica singular de cada um, sua marca registrada, aquela que nos define como professores”. Uma das grandes características de um profissional como professor é a maneira como desempenha sua profissão no dia-a-dia, seu compromisso, sua ideologia com uma educação reflexiva, em que a dinâmica dê lugar à zona de conforto, às estruturas de ordem formal.

De acordo com Zanon (2009), em virtude das múltiplas faces da interdisciplinaridade, dois fatores tomam grande importância: a questão da competência

individual, que torna o profissional capaz de interagir com outros conhecimentos e outros sujeitos, na busca da competência coletiva; e uma atitude também individual, capaz de levar o professor da teoria à prática, à ação efetiva na busca de novos desafios. De acordo com Fazenda (2002), ser interdisciplinar não é apenas negar o velho em busca do novo. Pelo contrário, a interdisciplinaridade parte da análise das práticas antigas em busca de novos caminhos, de novas descobertas, através da pesquisa, da reflexão. Fazenda (2002, p. 16) afirma que “a pesquisa interdisciplinar parte do velho, analisando-o em todas suas potencialidades. Negar o velho é uma atitude autoritária que impossibilita a execução de uma didática e de uma pesquisa interdisciplinar”.

É imprescindível o diálogo do velho com o novo, e preparar um novo caminho por meio da troca de experiências, por meio da competência profissional, buscando novos questionamentos. Para buscar uma educação interdisciplinar, é necessário sair da zona de conforto, de antigas estruturas. Ainda de acordo com o autor:

A pesquisa e a didática interdisciplinar tratam do movimento (do dinâmico), porém aprendem a reconhecer o modelo (o estático); tratam do imprevisível (dinâmico), porém no possível (estático); tratam do caos (dinâmico), mas respeitam a ordem (estático). (FAZENDA, 2002, p. 17).

Para que a educação assuma um papel de transformação social, e não de permanecer na neutralidade, é preciso que cada membro da comunidade escolar assuma sua responsabilidade e passe a compreender, a educação como possibilidade integradora, transformadora de caráter social e ético, e não apenas repassar conhecimentos já dados.

O conhecimento não pode estar dissociado do contexto social. A interdisciplinaridade é inerente em nossa sociedade marcada pela complexidade, em que o conhecimento, só adquire sentido, quando visto como o todo. Pela sua própria natureza, e também pela própria natureza humana, que é marcada pela coletividade, é necessário que o saber seja interdisciplinar. Dessa forma.

a prática interdisciplinar do saber é a face subjetiva da coletividade política dos sujeitos. Em todas as esferas de sua prática, os homens atuam como sujeitos coletivos. Por isso mesmo, o saber, como expressão da prática simbolizadora dos homens, só será autenticamente humano e autenticamente saber quando se der interdisciplinarmente. (SEVERINO, 2007, p. 40).

Para que haja uma educação crítica, a interdisciplinaridade é um elemento indissociável, não de forma redentora, mas como forma de interação social, que contribua na formação da cidadania, e para que haja uma melhor distribuição do poder. Através da interdisciplinaridade é possível buscar uma educação essencialmente libertadora.

Dentre as tentativas de modificações da Educação brasileira, sejam pelo ranqueamento implementado pelo estado neoliberal, ou pela busca da autonomia para as escolas que se utilizam do processo de apoderamento dos dados para uma auto reflexão. Através do modismo neoliberal dos anos de 1980, os investimentos em educação passaram a serem mensurados, visando aspectos quantitativos em detrimento dos aspectos qualitativos. Neste contexto, e influenciado pelos organismos internacionais, a educação brasileira experimenta o sabor das avaliações de larga escala.

8 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

É na tensão entre as Políticas Públicas centrais e as necessidades e os projetos locais que se constrói a qualidade das escolas, a partir de indicadores publicizados, e assumidos coletivamente, articulados no projeto pedagógico da escola. (FREITAS, 2005, p. 924).

8.1 Concepções Iniciais

Inicialmente, desenvolveremos esta reflexão sobre política nacional de avaliação no Brasil, pela importância que esta representa, pois hoje se configura como um dado oficial do poder público, para definir as políticas públicas educacionais e determinar o direcionamento seja ele financeiro, técnico ou pedagógico no que tange a educação.

A partir da década de 1990, a avaliação de sistemas escolares passou a ocupar posição de destaque nas políticas públicas de educação, sendo recomendada bem como promovidas por agências internacionais, pelo ministério da Educação, e por secretarias de educação de vários estados brasileiros, como importante elemento para realização de promoção da melhoria da qualidade do ensino básico ao superior. Os diversos níveis e modalidades de ensino - da educação básica à pós-graduação - têm sido objeto de avaliação por parte do poder público sob o pressuposto de que a avaliação pode “produzir” um ensino de melhor qualidade. (SOUSA, 2001).

Ainda segundo Souza (2010), as possíveis contribuições da avaliação na promoção da melhoria do ensino têm sido discutidas com base em dois tipos de argumentos: a. O primeiro considera a lógica interna dos processos de avaliação, examina seus princípios e procedimentos, procura explicitar os enfoques e critérios adotados, tomando-os como referência para a discussão das potencialidades e dos limites das práticas adotadas. As possibilidades de interferência da avaliação na melhoria da qualidade de ensino estariam presentes na própria lógica intrínseca ao seu delineamento.

O segundo considera também a utilização dos resultados na condução das políticas educacionais, examinando a validade, a relevância e a oportunidade das iniciativas adotadas como consequência do conhecimento obtido mediante o processo de avaliação.

A presente reflexão tem por objetivo relacionar os processos avaliativos em larga escala com o ENEM, projeto maior deste estudo.

8.1.1 A ingerência do neoliberalismo na educação

É inerente ao sistema capitalista, apresentar períodos de intenso desenvolvimento, alternado por crises decorrentes das contradições do próprio sistema. Como esclarece Dalagasperina (2006), a década de 1970 foi marcada por uma dessas crises, levando a maioria dos países capitalistas a vivenciarem uma crise estrutural, provocada por alterações nos campos político, econômico e social. Porém, no bojo dessa crise, surgiu uma alternativa para redimensionar as formas de produção e relações sociais, o que ocasionou a reformulação das estratégias capitalistas. Diante da necessidade de reverter a crise econômica mundial, os princípios liberais são reafirmados, ganhando novos elementos, resultando no modelo econômico neoliberal, que busca reordenar a esfera produtiva com relação à produção, ao consumo de mercadorias e aos serviços, além de limitar as intervenções do Estado.

A ideologia mais veiculada pelo neoliberalismo é a que não há nenhuma outra saída para o mundo a não ser ajustar-se ao processo de globalização. Esse ajuste se daria pela desregulamentação, um Estado mínimo, um mínimo de direitos garantidos aos trabalhadores, o mercado regulando todas as relações sociais. (GENTIL, 2003, p. 47).

O estado mínimo proposto pelo neoliberalismo acaba afetando profundamente as políticas sociais, por outro lado, o Estado se apresenta o máximo centralizador no sentido de regular as atividades do capital corporativo, além de construir condições favoráveis e atrativas para o capitalismo.

O sistema capitalista se mobiliza visando o reestabelecimento do desenvolvimento econômico, superando as orientações Keynesianas, adotando uma postura voltada aos princípios fundamentais do capitalismo, que são eles: a livre concorrência e o Estado mínimo. Dentro deste contexto como se porta a relação entre Estado mínimo e Educação no Brasil? Quais as significações da avaliação da educação para um Estado de orientação neoliberal? São questões pertinentes no capitalismo neoliberal contemporâneo, que irão interferir na construção teórica do ENEM.

De acordo com Ferreira (2009, p. 07), a Constituição da teoria da democracia liberal recebeu grandes influências do filósofo inglês John Locke - sobre o qual estão fundados “os princípios de congruência entre governo e sociedade civil e estipulando os limites da ação do Estado”. Ainda segundo o autor:

Em suma, para Locke o livre consentimento dos indivíduos, iguais em direitos e em vistas aos seus próprios interesses, estabeleceu a sociedade civil, cuja função principal e inexorável é proteger as propriedades particulares, quer de ordem material ou não, e maximizar as ações individuais no interesse de todos e de cada um. A comunidade política, por meio da votação majoritária, definirá tanto a forma quanto o sistema de governo, estando garantidos os direitos das minorias

circunstanciais, como forma de preservação da diversidade natural de interesses e das propriedades entre grupos e pessoas. O controle do governo pela sociedade, bem como o controle das esferas executivas pelos círculos de representação social, em Locke o controle do Rei pelo Parlamento, eram os principais fundamentos do governo civil. (FERREIRA, 2009, p. 07).

É necessário contextualizar o período da construção desse pensamento. Nesse momento era necessário desconstruir as ideias absolutistas principalmente de Henrique VIII, na Inglaterra. Para Locke, os homens ao nascer tinham direitos naturais à vida, à liberdade e à propriedade, direitos que os governos deveriam respeitar, caso contrário, o povo teria o legítimo direito de se insurgir.

Essas ideias ganharam força no século XVIII, impulsionadas pelo liberalismo econômico, principalmente por Adam Smith, filósofo e economista Escocês, autor de “uma investigação sobre a natureza e a causa das riquezas das nações”, uma de suas obras mais conhecidas em que fundamentava que a riqueza das nações resultava da atuação dos indivíduos que, movidos apenas pelos seus próprios interesses, promoveriam o crescimento econômico e a inovação tecnológica.

Uma frase de Adam Smith se tornou famosa: “Assim, o mercador ou comerciante, movido apenas pelo seu próprio interesse egoísta (*self-interest*), é levado por uma mão invisível a promover algo que nunca fez parte do interesse dele: o bem-estar da sociedade.”

Conforme esclarece Santos (1997, p. 118), na concepção de Adam Smith, ao “Estado cabe um papel muito ativo e, de facto, crucial na criação de condições institucionais e jurídicas para a expansão do mercado”.

Deve-se levar em conta o momento histórico do século XVIII, em que a sociedade travava uma luta histórica contra o absolutismo.

Apesar de ser teoricamente perfeita a teoria liberal, não pararam de surgir suas contradições. Desta forma na década de 1930 o mundo capitalista mergulhou em uma de suas maiores crises da economia moderna: A grande depressão. Em decorrência desta grave crise o sistema capitalista é obrigado a se reorganizar às novas condições para manter sua existência. Surge então o chamado Estado do Bem estar Social ou o Estado Keynesiano. Esta teoria teve grande penetração na Europa principalmente nos Estados Escandinavos (Suécia, Dinamarca, Finlândia e Noruega). O Estado do Bem Estar Social se fundamentava no fornecimento de serviços básicos, por parte do Estado ao trabalhador, dentre esses serviços figuram a saúde e Educação. O objetivo desta política foi garantir a integridade física e a saída da miséria por parte da maioria da população especialmente a classe trabalhadora.

A “Grande depressão”, ou crise de 1929 ao qual o texto se refere, compreende a grande crise econômica que teve início nos anos de 1929 e se estendeu ao longo da década de 1930, considerada uma das piores crises do século XX, provocando altas taxas de desemprego, queda drástica do Produto Interno Bruto de inúmeros países, bem como a queda da produção industrial. Aparentemente essa crise terminou com o final da Segunda Grande Guerra.

Com relação ao Estado Keynesiano, é uma referência a John Maynard Keynes, de origem britânica, cujos pensamentos serviram de influência para o sistema macroeconômico moderno, cujas bases são de um Estado intervencionista, em que os governos usariam de medidas fiscais e monetárias para minimizar efeitos diversos em situações de adversidade econômica.

Em 1936, essas políticas econômicas que atribuíam ao Estado o dever de conceder benefícios sociais, que garantissem ao trabalhador um padrão mínimo de vida, foram teorizadas e racionalizadas por Keynes em sua obra clássica “*Teoria geral do emprego, do juro e da moeda*”. O Keynesianismo (Estado Keynesiano, ou bem-estar social) veio ao encontro dos anseios da população que sentia de maneira dramática os efeitos da Grande Depressão, interferindo, inclusive, na reprodução da classe trabalhadora. O modelo de bem estar social nasce, portanto, do pacto entre a força de trabalho e a força do capital, priorizando a produção e reprodução do próprio capital.

O Estado de bem estar social representa um pacto social entre o trabalho e o capital, onde se busca garantir as condições de produção e reprodução do capital adotando políticas sociais que garantam também mínimas condições para o trabalhador. A esfera pública passa a assumir tarefas relativas à educação, saúde, moradia, lazer... retirando-as do campo do mercado. (GENTIL, 2003, p. 45).

Durante a década de 1970, o sistema capitalista passa por mais uma crise, própria de sua contradição. Ocorre nesta década a crise do Petróleo. O mundo capitalista havia centrado sua matriz energética no Petróleo. Com a alta dos preços dos países produtores, é necessário realizar grandes investimentos na descoberta e implementação de novas formas de energia, demandou grande investimentos tornando escasso e de alto custo os empréstimos aos países emergentes, sendo os mesmos obrigados a reduzirem os investimentos em áreas sociais, deflagrando uma crise na forma do Estado Keynesiano se tornando antieconômico.

O início dos anos 70 agravou o quadro de instabilidade em decorrência da eclosão da Crise do Petróleo de 1973. A diminuição da oferta deste insumo energético fez aumentar os gastos com energia das nações industrializadas. Em médio prazo, ocorreu o aumento dos juros em âmbito financeiro internacional o que contribuiu para o encarecimento dos empréstimos aos países pobres e especialmente, as nações emergentes ou em “via de desenvolvimento”. A economia do Brasil, a exemplo,

neste período - final dos anos 70 - foi marcada pelo rápido e substancial crescimento da dívida externa e do processo inflacionário, bem como o início do processo recessivo com aumento do desemprego e do arrocho salarial para a classe trabalhadora. (VASCONCELOS e LIMA FILHO, 2008, p. 03).

Para os seguidores do neoliberalismo, o Estado Keynesino é um Estado antieconômico, improdutivo, levaria a ineficiência do aparelho Estatal, além de negar a liberdade e a propriedade privada.

No âmbito do Estado Keynesiano, o aumento dos gastos governamentais e a crise fiscal decorrente de uma maior emissão de moeda resultaram nos Estados Unidos em uma crise de estagflação - estagnação econômica associada à inflação. As diretrizes econômicas do Estado Keynesiano tornaram-se inflacionárias, sendo que as despesas públicas cresciam enquanto a capacidade fiscal estagnava. E, em decorrência deste quadro de crise as ideias ligadas ao Welfare State passam a ser criticadas por intelectuais conservadores vinculados às ideias monetaristas e neoliberais. (VASCONCELOS e LIMA FILHO, 2008, p. 04).

É possível destacar entre os governos democráticos, a primeira Ministra Margareth Thatcher, foi pioneira nos anos 1980 com a promoção de uma política de redução dos gastos do Estado. Na prática, ocorreu um retrocesso nas conquistas trabalhistas, por outro lado, privatizando empresas estatais, com o propósito de estabilidade da moeda nacional e contenção da inflação.

O consenso de Washington em 1990 incorporou a política oficial do Fundo Monetário Internacional, que passou a orientar o “ajustamento macroeconômico”. Entre os pontos fundamentais está a redução dos gastos econômicos e a Abertura da economia brasileira à concorrência externa. Esse discurso é facilmente denotado no discurso político brasileiro, bem como as privatizações ocorridas a partir da década de 1980.

De acordo com Machado (2012), foi sob a influência do pensamento neoliberal na política brasileira que a Lei de Diretrizes e Bases da educação nº 9394 de 1996 foi aprovada sob forte jogo de interesses e refletindo claramente os resultados da “Conferência Mundial de Educação para Todos”, já que a LDB determina (no parágrafo 1º do art. 87) a entrega do Plano Nacional de Educação (no prazo de um ano após a sua promulgação) que esteja em sintonia com a “Declaração Mundial sobre Educação para todos” 8, sob a proposta de uma “educação para a classe trabalhadora”.

Tendo em vista uma economia globalizada, o Estado se compromete a oferecer uma educação visando fornecer mão de obra qualificada através da educação básica, conforme materializado na Constituição de 1988, no art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando

ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

Essa teoria fundamenta-se no “capital humano” a qual consiste em transformar as pessoas em capital para as empresas, porém para que isso ocorra é necessário ter mão de obra competitiva em nível internacional, para se tornar atração ao capital, transformando o ser humano em produto. Para essa teoria, a mão de obra potencial do ser humano se reduz a um produto. Sendo assim, observa-se que a LDB se articula para formação do capital humano, obedecendo às exigências de qualificação estabelecidas internacionalmente na década de 1990, conforme consta no art. 2º da LDB 9.394/96:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Quanto ao compromisso do Estado para com a formação da força de trabalho, o autor reflete ao analisar o processo de elaboração da LDB:

Postula-se que o Estado reproduza a força de trabalho com um nível elevado de capacidade de abstração - formação polivalente - para tomar decisões complexas e rápidas, o que leva tempo e elevado investimento, mas sem contribuir para o fundo público. (FRIGOTTO, 2007, p. 59).

Após a década de 1970, o Estado necessita se readaptar tendo em vista a nova construção do sistema capitalista, para que o Estado se torne sustentável. Dentre essas alterações no papel do Estado, encontra-se em passar de Estado Provedor para Estado Regulador, minimizando sua participação no setor econômico. A terminologia “neoliberalismo”, não tem nenhuma relação com novo “neo”, mas com uma forma capitalista ainda mais ligado aos princípios liberais.

O Estado liberal, no Brasil tem se configurado como “regulador” para questões primordiais como o caso da Educação.

8.2 A avaliação educacional dentro do contexto neoliberal: o ENEM como proposta de avaliação do ensino médio.

A formatação do Estado a partir das últimas décadas do século XX traz em suas prerrogativas a função de avaliador das funções oferecidas as instituições ligadas ao Estado. De acordo com Lima (2008), o Estado de bem estar social, desenvolvido na Europa a partir da II Guerra Mundial, trouxe consequências estruturais para o capitalismo, ocasionando acumulação desordenada e desigual do capital, desemprego estrutural, com empregadores exercendo maior pressão sobre a força de trabalho. Essa se torna a nova proposta delegada ao

Estado, dentro da reorganização do sistema capitalista, iniciada na Grã Bretanha e Estados Unidos.

Com relação à sistematização dos estudos estatísticos, se tornaram mais presentes na Educação brasileira a partir da década de 1950, porém, “o enfoque da avaliação estava, pois, centrado em indivíduos e grupos de indivíduos e buscava elementos que pudessem orientar políticas de subsídio aos processos didático-pedagógicos.” (FREITAS, 2007, p. 09). Nas décadas de 1950 e 1960, o enfoque da Educação escolar centrada no indivíduo se deslocou para o sistema escolar, tendo como fundamento a construção de uma unidade Nacional. Após esse período, e início da década de 1970, tornou-se comum o enfoque econômico nas pesquisas educacionais brasileiras.

De acordo com Machado (2012), entre 1976 e 1979, a pesquisa educacional foi marcada pela preocupação com a eficiência do processo ensino-aprendizagem. No início dos anos de 1980, portanto, avaliações em larga escala foram empreendidas, tendo em vista o enfoque inaugurado entre 1976 e 1979, sendo citado como exemplo por Freitas (2007, p. 15) “o EDURURAL, que foi responsável pelas primeiras experiências de aferição do rendimento escolar realizado nos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco no período que foi de 1981 a 1985, avaliando o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática”.

A Secretaria de Educação Básica do MEC em 1988 tomou a decisão de realizar em todo o país um estudo preliminar que mais tarde seria o SAEB.

Verificou-se que no período 1930 - 1988 as principais vias e articulações que propiciaram tal prática foram: pesquisas, estudos e levantamentos educacionais fomentados especialmente pelo INEP e pelo IPEA; fixação de diretrizes relativas à avaliação na esfera da norma legal e do planejamento educacional, este último conduzido de forma articulada pelos Ministérios do Planejamento e da Educação; experimentação prévia de procedimentos de avaliação em larga escala do rendimento escolar, em articulação com instituições nacionais e estrangeiras de pesquisa, no âmbito do convênio MEC-BIRD; desenho, no contexto do referido convênio, e testagem piloto de um projeto cujo objetivos era construir um sistema nacional de avaliação que associava medida e informação educacional. (FREITAS, 2007, p. 55).

A partir dos anos de 1990, tendo por influência a Conferência de Jomtien (1990) e CEPAL (Comisión Económica para a America Latina e el Caribe, também (1990), buscava-se alcançar equidade, qualidade, e eficiência na educação brasileira, onde recomenda-se que:

[...] os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de propriedades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica. (SHIROMA *et al.* 2007, p. 53).

A forma como o Brasil foi afetado pela crise em decorrência da crise do Estado do Bem Estar Social, ocasionou altas taxas de juros bem como elevada inflação. Dentro desse contexto, o Presidente Fernando Henrique Cardoso propõe uma reforma do Estado Brasileiro. Para tanto, cria o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que apresentou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado em novembro de 1995. Nesse documento, é possível encontrar algumas justificativas para a reforma:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. No plano econômico, o Estado é essencialmente um instrumento de transferências de renda, que se torna necessário dada a existência de bens públicos e de economias externas, que limitam a capacidade de alocação de recursos do mercado. Para realizar essa função 74 redistribuidora ou realocador ao Estado coleta impostos e os destina aos objetivos clássicos de garantia da ordem interna e da segurança externa, aos objetivos sociais de maior justiça ou igualdade, e aos objetivos econômicos de estabilização e desenvolvimento. Para realizar esses dois últimos objetivos, que se tornaram centrais neste século, o Estado tendeu a assumir funções diretas de execução. As distorções e ineficiências que daí resultaram deixaram claro, entretanto, que reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. (BRASIL, 1995, p. 12).

A partir de então, o Estado Brasileiro passou a adotar as diretrizes do Estado mínimo, defendido pelo neoliberalismo, ficando regulado pela economia de mercado. O documento a seguir deixa claro:

[...] o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano; para a democracia, na medida em que promovem cidadãos; e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não-especializada. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade. (BRASIL, 1995, p. 13).

O processo de avaliação surge no contexto neoliberal, como instrumento na busca de eficiência (competitividade). As políticas públicas de avaliação surgem como presença do Estado regulador, para com as políticas públicas. “Os componentes mais importantes da legislação convergem para testes e responsabilidades, mas também fornecem avanços com respeito a uma agenda mais ampla de privatização e mercantilização.” (APPLE, 2005, p. 18).

As escolas que obtiverem seguidas más avaliações poderão sofrer uma intervenção técnica, seja por parte do Estado ou da iniciativa privada.

É difícil compreender como essa transferência de responsabilidade pode mudar a caótica situação de uma escola, pois, conforme pontua Frigotto (2007), dentro do contexto neoliberal em que estamos, tem-se disseminado que o Estado é incapaz de gerenciar e avaliar

adequadamente, em contrapartida o setor privado teria melhores condições de realizar tais tarefas. Conforme o autor, esses convênios com a iniciativa privada tem, muitas vezes, o objetivo nefasto de dilapidar os cofres públicos, apesar do discurso em favor da eficiência via descentralização.

Segundo Machado (2012), essa avaliação exigida pela reforma do Estado em 1995 era um reflexo das recomendações das agências multilaterais para os países em desenvolvimento. Freitas (2007, p. 71) também descreve que: “desde o governo de Fernando Collor de Mello a agenda de *reforma administrativa* passou a refletir a agenda internacional de reforma do Estado difundida pelas agências multilaterais”. Dalben (2003) refere-se especificamente ao Banco Mundial que vincula às suas linhas de crédito à necessidade de indicadores que possam sinalizar a melhoria na qualidade da educação.

O aporte legal da avaliação, na reconfiguração do Estado, encontra-se no artigo 9º, parágrafo VI da LDB 9394/96 que diz ser incumbência da União (ou seja, do Estado) “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 do ensino.” (BRASIL, 1996).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, tendo a frente do Ministério da Educação o ministro Paulo Renato de Souza. O exame foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação. Durante a primeira década do século XXI, foi utilizado como instrumento de certificação de conclusão do Ensino Médio, bem como de critério de acesso ao ensino superior, através de programas do Governo Federal como ProUni e FIES, além de ter sido aceito como exame de seleção para a maioria das universidades federais do Brasil.

O ENEM se constitui em uma avaliação, construída a partir da Matriz de habilidades e competências, que engloba os conteúdos ministrados no Ensino Fundamental e Médio. Constitui-se em uma forma mais complexa do que a prova do SAEB, quando avaliava apenas Língua Portuguesa e Matemática. Assim como acontece com o ranking do IDEB, o ENEM também possibilita que as famílias escolham as escolas de seus filhos pelos resultados que elas apresentam.

Sousa (2011) afirma que o ENEM não pode ser considerado um exame que avalia o EM, pois, embora venha sendo difundido como exame para essa etapa do ensino, seus resultados não evidenciam, segundo a autora, a qualidade do EM, cujos objetivos (tanto na sua versão antiga, quanto a nova) refletem o “propósito de avaliar individualmente alunos

concluintes e egressos do ensino médio quanto às competências especialmente definida para esse exame.” (SOUSA, 2011, p. 102). O caráter voluntário do exame invalidaria, de acordo com a autora, seu caráter de diagnóstico da qualidade do EM, uma vez que seus participantes não são representativos do conjunto dos concluintes dessa etapa (pelo menos, não do recorte histórico atual).

Fica evidenciado pelos dados apresentados até então, a emergência de um Estado de perfil neoliberal, durante a década de 1990, que se fundamenta na necessidade de avaliação do contexto educacional. Como forma de aferir os resultados para efetuar as medidas necessárias em busca da oferta de melhores serviços. A política de reforma do Estado brasileiro materializa a questão avaliativa através da LDB e posteriormente com a criação do ENEM. Este exame não avalia tecnicamente o Ensino Médio, mas apenas os concluintes desta etapa da Educação básica. A compreensão desse exame ocorre uma vez que os resultados são amplamente divulgados pela imprensa como indicadores de qualidade, embora essa característica não figura entre os objetivos do ENEM.

8.2.1 Contextualização da avaliação:

A definição de avaliação é ampla, sendo que vários autores se reportam ao assunto. Conforme Lima (2008, p. 08), está condicionado à nossa concepção de sociedade e de educação e, desta forma, constitui “um caminho que deve ser construído pelos sujeitos a partir das relações interpessoais estabelecidas na coletividade.”. O autor ainda nos leva a concluir que o ato de avaliar é próprio da natureza humana, ou talvez das necessidades históricas da humanidade.

Esta interação entre os homens levou às mudanças e transformações políticas, culturais, sociais e econômicas. As ações de criticar, analisar, verificar, classificar, medir, selecionar e buscar melhorias é um processo inerente ao ser humano. Dessa forma, podemos dizer que avaliar não é um processo novo, tampouco está distante do homem; é uma ação oriunda das relações sociais e interpessoais como uma necessidade natural de construção e reconstrução, denominada no campo da avaliação como informal. (LIMA, 2008, p. 08).

Os processos de avaliação possuem várias finalidades. De acordo com Sobrinho (2002), ela só não pode ser considerada neutra e ingênua, pois, esse instrumento, é capaz de legitimar ações como a retenção, ou a promoção de série, na educação básica. Pensando desta forma ela legitima o sucesso, bem como o fracasso.

Fundamentada em uma visão capitalista, a educação segundo Lima (2008) visa inculcar ordem estabelecida e disciplinar os sujeitos para o trabalho, a fim de contribuir com o desenvolvimento econômico. Pensando a Educação como instrumento para classificar e

organizar os alunos, surge a avaliação no contexto da escola no período pós-revolução Francesa.

A escola, filiada a um viés capitalista, tinha a função de preparar servidores para os novos cargos e funções do sistema de serviços públicos. Ainda com a Revolução Industrial, as formas de trabalho foram se organizando; estabeleceram-se os conceitos salariais e as hierarquias de poder ligadas aos cargos ocupados pelos servidores. A avaliação ganhou maior importância para selecionar os indivíduos a fim de ocupar os cargos no serviço público, ultrapassando os espaços da escola. (LIMA, 2008, p. 11).

De acordo com Sobrinho (2002), com a decadência do Estado de bem estar social nos países europeus, houve cortes drásticos na área social, fato que teve efeito extremamente negativo na educação, onde os investimentos caíram significativamente. Para justificar esses cortes na educação, as instâncias políticas produziram o discurso de que as instituições educativas eram dispendiosas e ineficientes.

A partir da década de 1980 e 1990, em que ocorre a ascensão do paradigma neoliberal, o Estado passou a exercer forte controle e fiscalizar os serviços públicos passou a utilizar a avaliação com o duplo propósito de analisar a eficiência dos programas, para poder melhorá-los, ou justificar cortes de financiamentos. Neste contexto, a sociedade apresenta problemas mais complexos, em que as formas tradicionais de avaliação não respondiam mais a tais necessidades e tão pouco ser resolvido como pretendiam os positivistas. O autor descreve que:

Os governos de mãos dadas com o mercado exigiam agora maior eficiência na produção das qualidades e dos perfis requeridos nesta nova fase do capitalismo, as famosas competências e habilidades, em substituição dos princípios democráticos e pluralistas dos anos anteriores, que lutavam pelas ideias de igualdade e acesso à educação. A avaliação assumiu basicamente as características de *accountability*: uma forma tecnocrática de valorar e um procedimento burocrático de exigir o cumprimento das obrigações. (SOBRINHO, 2002, p. 29).

Desta forma, surge o caráter gerencial da educação, que se torna importante instrumento administrativo, se tornam grandes fontes diagnósticas para os governos. “uma ferramenta para informar e legitimar as medidas impopulares que os governos tiveram que tomar e que frequentemente significam cortes de orçamento.” (SOBRINHO, 2002, p. 29).

Ainda, de acordo com Sobrinho (2002), o governo de Thatcher, na Inglaterra responsabilizou fortemente a educação e os professores pelas dificuldades pelos insucessos e frágil competitividade no cenário internacional de um país. Isso nos reporta, ao fato de o Banco Mundial ter buscado, no início da década de 1990, a educação como instrumento para sua política de contenção da pobreza, revisando os sistemas educativos para atender às necessidades do sistema produtivo. Segundo Machado (2012) a avaliação, por conseguinte,

emerge como instrumento de uma cultura gerencial, buscando efetivamente diagnosticar o cumprimento de currículos que atendam as necessidades do sistema produtivo, bem como a eficiência dos sistemas de ensino, resultando em dados que determinam o investimento e os cortes orçamentários. Elementos esse que doravante analisaremos nos documentos que sustentam a política de reforma do Ensino Médio.

8.2.2 Contextualizando a Avaliação em Larga Escala

Os movimentos internacionais como Jomtien (1990) ou de Dakar (2000), através de seus documentos, representaram tomadas de decisões que tem influenciado o sistema educacional brasileiro até os dias atuais. Pode-se observar um consenso entre os poderes, Municipal, Estadual e Federal no que se refere às estratégias educacionais, tanto no que se refere ao exercício da cidadania, como também na direção do fortalecimento do capital humano para o desenvolvimento sustentável.

A ação avaliativa tem cobrado dos profissionais em educação, uma gama variada de focos avaliativos. Até o final da década de 1980, o foco estava centrado na aprendizagem do aluno, atualmente as escolas se veem envolvidas com avaliação institucional, do desempenho dos docentes, dos cursos, das redes de ensino. Hoje incidem sobre as escolas as avaliações promovidas pelo Ministério da educação (MEC), além daquelas elaboradas pelos estados e municípios, denominadas avaliações externas ou de larga escala.

8.2.3 No Brasil

O processo de avaliação em larga escala no Brasil não fugiu aos panoramas do contexto internacional, seguindo as orientações dos organismos internacionais, como é o caso do Banco Mundial. A implantação da avaliação em larga escala ficou sob a responsabilidade do MEC, que seguiu a lógica centralizadora na sua implementação.

Um dos primeiros modelos de avaliação desenvolvidos no Brasil foi o modelo Inglês criado em 1988, que priorizava a centralização no currículo, com a criação de um sistema avaliativo centralizado. Somente aos poucos foi possível a Escola passar a gerir seus próprios recursos. Tinha como ideia central o fortalecimento da aprendizagem, respeitando o papel do professor, porém ao mesmo tempo se criava um modelo avaliador para atender a demanda por responsabilização.

Essa forma de avaliação teve como preocupação central a coleta e divulgação de estatísticas que representassem o funcionamento do sistema educacional como um todo,

porém sem realizar uma avaliação do produto final, isto é, o que realmente o aluno havia aprendido.

Esse enfoque tem mudado, e na maioria dos países a avaliação passou a ser realizada em nível nacional. Uma das principais razões para mudança no caso brasileiro foi devido à expansão educacional, com necessidade de qualidade.

Discute-se com grande intensidade, ainda que nem sempre de forma consistente, na avaliação das competências e habilidades, porém não é possível observar que de modo consistente as competências e habilidades são trabalhadas preparando o educando para que possa desenvolver efetivamente a avaliação.

As avaliações em larga escala foram desencadeadas no Brasil de forma mais intensa, a partir da última década do século XX. Possuem como objetivo principal diagnosticar as possíveis insuficiências na aprendizagem educacional, assim como diagnosticar as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras com o intuito de uma melhoria do ensino brasileiro.

Também é possível definir avaliação em larga escala como um processo amplo, abrangente, onde são usadas várias técnicas, diferentes modalidades, que geralmente são realizadas por instituições especializadas, podendo abranger todo um sistema de ensino ou apenas algumas séries deste mesmo sistema, de forma predominantemente voltada para a questão da aprendizagem dos alunos. A avaliação em larga escala é sempre externa em relação às instituições, tendo essa denominação por ter caráter abrangente.

Esse formato de avaliação não tem como objetivo melhorar ou piorar neste caso o sistema educacional, mas fornecer dados, informações para que possam ser analisadas, feitas reflexões de como anda o funcionamento da educação, que devem sempre estar conectados com os parâmetros propostos no início da pesquisa. A avaliação externa pode ser usada para avaliar a qualidade de um sistema educacional, ou cursos e instituições escolares por ser externa são aplicadas por agentes externos as instituições escolares. Esta modalidade de avaliação não exclui que sejam aplicadas outras formas de avaliação.

São características das avaliações em larga escala, projetos de longa duração, o que é possível assegurar comparações. Esses dados são geralmente organizados em tabelas e gráficos, que acabam por servir de elemento de comparação entre instituições servindo, portanto, para aperfeiçoamento, auto avaliação das escolas e de forma sublimar promovendo ranqueamento entre as mesmas.

Com relação à avaliação em Larga escala, de nível Federal brasileiro, envolvem cinco estratégias; O SAEB, ENCCEJA, a Prova Brasil, o Exame nacional de Ensino Médio

(ENEM) e a Provinha Brasil. O ENEM será abordado de forma mais incisiva em um capítulo próprio nessa pesquisa.

O Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB), criado em 1990, foi a primeira iniciativa tomada no Brasil para um melhor conhecimento dos problemas e deficiência do sistema educacional, tendo como propósito uma melhor orientação das políticas governamentais voltadas para a melhoria da educação.

Teve início como sendo Avaliação Nacional de Educação Básica (ANEB) hoje SAEB, sua aplicação iniciou no Paraná e Rio Grande do Norte, sendo que a partir de 1995 estas avaliações passaram a serem realizadas por empréstimos do Banco Mundial, sendo esta uma definição do ministério da Educação. Aqui se podem perceber de forma clara as políticas intervencionistas dos organismos internacionais, com o consentimento dos governos nos países em desenvolvimentos. Mas, poderia ser diferente? Até que ponto os esses governos teriam possibilidades de refutar ou contradizer essas políticas, quando estes necessitam de empréstimo dos organismos internacionais?

O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1988, o qual possuía entre suas características suas individualidades e sua voluntariedade, para quem estaria concluindo o ensino médio ou já o havia concluído. Quanto as suas características o autor escreve:

Caracteriza-se como um teste de aferição de capacidade de interpretação e de resolução de problemas, podendo ser utilizado de forma complementar ou substitutiva ao exame de ingresso ao Ensino Superior. Progressivamente, as Instituições de Ensino superior estão aproveitando os resultados que os concluintes do Ensino médio alcançam no ENEM para a seleção de candidatos aos cursos de graduação. (WERLE, 2010, p. 29).

O ENEM a partir de 2013 sofreu alteração em sua proposta original. A partir de então seria realizado em duas vezes por ano, o que não vem ocorrendo. Por outro lado está tendo um aumento do número de Instituições de ensino Superior Públicas, Universidades Estaduais, Institutos Federais de Educação bem como particulares, que utilizam o ENEM como processo seletivo. Não podemos deixar de registrar também uma série de problemas, em relação a sua aplicação, como vazamento de questões, protestos com relação a critérios da correção da redação, e transparências nos critérios para cálculo das notas. Porém os grupos organizadores do ENEM defendem a tese de que até então a possibilidade de ingressos nas Universidades federais principalmente estava restrito a um grupo elitista, com maior poder econômico, que frequentava um Ensino Médio de melhor qualidade, sendo que a partir da utilização do ENEM como critério para ingresso no Ensino Público Superior, ocorreu uma maior democratização de acesso.

Vale destacar que, em relação à avaliação em larga escala, acaba por criar uma zona de tensão:

Universal versus amostral; série versus idade; muitas matérias do currículo, versus alguns conteúdos; aspectos cognitivos versus aspectos afetivos; avaliação de competência versus avaliação de efeito da escola, autonomia da escola versus fortalecimento do poder central. (WERLE, 2010, p. 33).

Essas tensões, que ocorrem no âmbito da escola, ou com as pessoas envolvidas no processo, precisam ser discutidas de forma dialética, pois fazem parte do processo.

A autora entende que essas tensões devem ser resolvidas a luz da filosofia de Habermas com discussões para se chegar ao consenso, e que sejam envolvidos todos os segmentos escolares para que possam se manifestar. É necessário que a escola promova discussões dentro de suas singularidades, identificando as características e especificidades de cada de contexto, fazendo uma relação com os resultados obtidos nas avaliações, para poder assim dar significado aos dados.

A avaliação em larga escala, é acompanhada de um discurso, em que a ênfase é a qualidade, se utilizando dos resultados como forma de pressão. Porém, estudos mostram que um número muito pequeno de escolas tem se utilizado da modalidade de avaliação em benefício próprio.

Essa modalidade de avaliação de larga escala, tem-se multiplicado, por isso vale o questionamento: como estão sendo trabalhados esses resultados pelas escolas? Como se processa a interpretação desses diagnósticos, para que haja uma reflexão com relação a esses dados? Como dar significado para esses dados, em uma gama infinita de diversidades?

Essas questões bem como as diferentes formas de avaliação, serão pertinentes na construção teórica dessa temática. Os consideráveis efeitos públicos produzidos pela avaliação, tem se tornado de interesse público nos últimos anos, em função de seu caráter social, tem se tornado uma estratégia dos utilizada pelos Estados. É importante que se discuta a base epistemológica da avaliação, que trazem à tona diferentes concepções de mundo, e vinculá-los a efeitos pedagógicos, éticos e políticos que produz.

8.2.4 A avaliação em larga escala no ensino médio

Dentro da proposta do Estado Neoliberal, de Estado avaliador, este se estrutura para que o processo avaliativo ocorra em todos os níveis educacionais fechando assim o ciclo das avaliações.

Dessa forma a Educação Fundamental, Básica e o Ensino Superior passam por processos avaliativos. Nos anos finais da Educação Básica, desde 1998, está estruturado o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

O ENEM tem por objetivo avaliar as competências e habilidades de forma individual embasado em questões interdisciplinares, que retratem situações do cotidiano.

Quanto às políticas de avaliação publica é importante destacar pesquisa publicada na Revista Educação Especial (Set./Dez. 2012, p. 417-434)

Diante do discurso oficial, nota-se que a avaliação sistêmica vem progressivamente destacando-se em nível nacional. A proposta deste modelo avaliativo é mesurar, monitorar a qualidade do ensino do país, especialmente o ensino público, bem como, subsidiar na tomada de decisões das políticas educacionais e garantir recursos e financiamentos para suprir possíveis lacunas nas escolas públicas. Entretanto, cabe evidenciar que são muitas as restrições e críticas tecidas ao Estado avaliador, que trata de forma duvidosa a função social da avaliação. (ZANARDI, 2012, 417).

Vale destacar o momento crescente das políticas públicas de avaliação e questionamento do uso destes dados por parte do Estado.

A avaliação se acentuou significativamente durante a ditadura militar, e ainda persistem os parâmetros de “sucesso” internacionais que orientam as avaliações em larga escala no Brasil.

Após as reformas do estado na década de 1990 se intensificou a padronização de um sistema avaliativo educacional de cunho meritocrático, se utilizando das avaliações em larga escala como referencial para o financiamento educacional. O discurso oficial afirma que as avaliações tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio, devem contribuir para a melhoria do sistema educacional brasileiro, redução das desigualdades, além de democratizar o Ensino Público. Fica o questionamento será que as políticas de avaliação em larga escala serão capazes de promover e fomentar tamanha mudança? Talvez o ambiente escolar possua uma complexidade maior e para que ocorram tais mudanças sejam necessárias rupturas mais profundas na o ambiente escolar.

A implantação de políticas de avaliação educacional acarretam repercussões que vão além do muro da escola, em virtude disso são consideradas políticas sociais. No contexto atual o estado está se mostrando interessado na implantação dessas políticas de avaliação. Atualmente as políticas públicas de avaliação cumprem um papel de prestar contas à sociedade, bem como quem a financia, distribuindo o ônus de maus resultados para as instâncias que estejam envolvidas no processo.

Quanto ao interesse do Estado em ser o preceptor na questão das políticas públicas, o autor descreve o seguinte:

esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o Estado adotou um ethos competitivo, decalcado no que tem vindo a ser designado por neo-darwinismo social, passando a admitir a lógica de mercado, com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada cuja ênfase é posta nos resultados, ou produtos do sistema educativo. (AFONSO, 1999, p. 74).

Uma das grandes forças da sociedade contemporânea são os sistemas de avaliação educacional, que se constituem em uma força político-social. Um sistema de avaliação possibilita conhecer e compreender as relações entre educação, escola e sociedade. Descortinar as relações entre Estado/educação e escola e quais os projetos que interessam a sociedade, sendo que esta também se manifesta quando projetos vêm ao seu encontro.

Para iniciar esse estudo sobre o ENEM, foi necessário aprofundar alguns fundamentos teórico-metodológicos que envolvem sua existência e validade. Buscamos descortinar alguns elementos que justifiquem os sistemas de avaliação, na construção de uma educação com maior qualidade.

Tendo em vista que as políticas educacionais são direcionadas a várias instituições e instâncias da educação, a avaliação no caso no ENEM através do Estado, passa a se constituir em uma estratégia para buscar a melhoria e a eficiência da qualidade da educação. E uma avaliação para que possa atingir seus objetivos deve seguir certos caminhos metodológicos.

Penso que as políticas públicas de avaliação também devam ser avaliadas para que possamos ultrapassar os ditames do neoliberalismo e consigamos construir alternativas de democratização da educação e do próprio país. A avaliação em larga escala deve cumprir uma responsabilidade ética e política que possibilite a participação ativa e democrática na sua construção.

Qualquer que seja a ação, informação, ou criticidade a avaliação em larga escala deve contribuir para que haja uma melhor qualificação. As práticas avaliativas devem constituir-se em claros indicadores de comunicação entre sociedade e escola, ratificando a avaliação como ação política.

As políticas avaliativas estão presentes seja no cenário nacional ou internacional, e constituem como estratégia para avaliações sejam elas de âmbito local, mais restrito como é o caso de estado e municípios, mas também de caráter mais amplo em que articule um projeto que abrange grande parte da sociedade. Ela se torna mais verdadeira desde que possibilite grande participação coletiva, processo democrático, e claro está relacionado às forças sociais presentes em determinado contexto sócio-político.

No tocante ao campo das Políticas Educacionais na contemporaneidade, a avaliação tem se tornado um dos principais eixos estruturantes, para diagnosticar as ações do Estado oferecendo informações periódicas e comparáveis sobre os diferentes aspectos do sistema educacional.

Assim como o movimento internacional em prol da qualidade na educação, o levantamento do desempenho de alunos como meio para a avaliação de escolas e dos sistemas de ensino tinha se tornado comum em muitas regiões do mundo. As ações, nesse sentido, tiveram início no Brasil no final da década de 80 e evoluíram para a criação do SAEB no início dos anos 90. O sucesso dessa experiência ajudou a difundir uma cultura de avaliação em larga escala, mas dada à necessidade de obter informações menos agregadas, muitos estados brasileiros criaram seus próprios sistemas de avaliação, administrando seus testes de forma censitária.

Sem sombras de dúvidas as políticas públicas de avaliação devem ser analisadas em um contexto maior, em que se pese a conjuntura internacional. Para o autor:

As políticas educativas e avaliativas, só podem ser adequadamente compreendidas se forem também referenciadas no contexto mundial, ultrapassando, assim, algumas limitações inerentes às perspectivas tradicionais que se circunscrevem a análise das reformas as fronteiras do estado-nação. (AFONSO, 1999, p. 91).

A Avaliação em Larga Escala passou a fazer parte do contexto educacional de caráter conservador especialmente a partir da década de 1990, tendo em vista que o eixo político-econômico principalmente nos países precursores como Inglaterra e EUA passou a remeter para seleção de indivíduos tendo em vista a gestão produtiva do sistema educativo, em que a preocupação central estava na criação de um mercado educacional em que a avaliação estava no centro do processo.

Em relação aos Estados Americanos do Norte, por meio de competições entre as escolas, implantou-se uma linha teórica construtivista, que tinha por objetivo avaliar os processos cognitivos mais complexos, e contribuir para diminuir as desigualdades educacionais, e possibilitar escolhas educacionais variadas.

Em relação à Inglaterra o autor descreve:

A Inglaterra no final da década de 80 e início de 90, enceta sua reforma educacional, passa de uma dupla certificação a uma só certificação Geral de Educação Secundária GCSE e altera a avaliação normativa que passa a ser criterial. Além do teste nacional, inclui a avaliação pelos professores. A avaliação abrange dos 5 aos 16 anos e é feita por um júri exterior e no término da Educação Básica é requisito para continuar os estudos. Apoiar os pais no controle da qualidade é a justificativa, o argumento apresentado como funções essenciais, são citados as de: criar um diploma de final de curso, fornecer aos empregadores um instrumento para tomar decisões, apoiar processo de decisão para o pós secundário e ensino superior. (LOCCO, 2005, p. 33)

Com relação ao Brasil, este também está correlacionado com as políticas internacionais e ocorre uma mudança de postura a partir da década de 90 através da implantação da LDB em 1996, e ao mesmo tempo com o avanço dos processos de terceirização na educação, se afastando de seu princípio de Estado Educador.

A partir da década de 70 e 80, em que o ensino fundamental se intensifica como processo de democratização em nosso país, a questão da qualidade educacional se tornou uma das metas prioritárias.

A partir de 1987, são implantados os primeiros esboços de Avaliação pública em convênio com o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura IICA. Esse processo ocorreu através do Inep que contratou a Fundação Carlos Chagas para aferição para validação dos instrumentos de aferição de aprendizagem.

Em 1988 é implantado o SAEP Sistema de Avaliação do Ensino Público, através da Secretaria de Ensino Fundamental que era ligada ao Ministério da Educação. Esse sistema só foi implementado em 1990 devido à falta de recursos. A partir de 1991 o Inep assumiu a coordenação do projeto, com nova denominação sendo esta: Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica SAEB, ligada ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD.

Através do Ministério da Educação, esse mesmo sistema retorna em 1995, sob a responsabilidade da secretaria de Desenvolvimento e Inovação e Avaliação Educacional.

As políticas de avaliação Educacional em Larga escala no Brasil são gestadas desde a década de 1980, tendo como foco o ensino básico, dentro deste, priorizando o Ensino fundamental, sendo que durante esse período o exame é apenas de forma amostral em todas as instâncias.

A partir da década de 90, já em seu início, é possível perceber novas tendências seja em nível de país, América latina e mundialmente. Aqui existe um elemento contraditório, ao mesmo tempo em que se discute a autonomia e descentralização escolar, pois estamos recém saindo de um período autoritário, ao invés dessa possibilidade democrática acontecer nas escolas, as propostas educacionais trazem um caráter centralizador.

Essa face de Estado Avaliador aparece também em 1995 quando ocorre a implantação do Provão, para o Ensino Superior, que por ser uma instituição mais organizada enfrentou fortes resistências com as determinações que podem ser consideradas autoritárias, no que tange a retenção dos diplomas ou punições as instituições através de conceitos. Deve-se ressaltar que ainda existem questionamentos com relação ao Provão como avaliação externa.

O Estado Avaliador a partir de dispositivos legais contidos na lei nº 9.394/96, passa a incumbir a União em todas as instâncias através do MEC, retirando dessa forma essa obrigação do Conselho Nacional de Educação CNE, esta atribuição que então lhe cabe. Até a promulgação da lei nº 9.394/96, o Estado demonstrava seu lado autoritário legislando por meio de decretos e medidas provisórias. A partir de então toda a rede pública e privada passou a ser abrangido com a nova legislação, com isso o MEC fortaleceu o Inep, instituto que passou a ser o suporte para a implantação desta política.

A partir de 1998, com a implantação do ENEM, o Governo Federal “fecha” o cerco em relação às políticas avaliativas, ou seja, SAEB, os Exames Nacionais de Cursos (Provão) e o ENEM. Com a implantação destas políticas avaliativas o Estado passa a supervisionar desde a Educação Básica ao Ensino Superior.

O Sistema Nacional de avaliação vem se consolidando, com a implantação destas três políticas nacionais, afinando com as diretrizes internacionais que tem colocado a avaliação no centro das discussões das políticas públicas, juntamente com as políticas de currículo e gestão.

As políticas públicas de avaliação tem continuidade com a reeleição de Fernando Henrique Cardoso, que consolidou as políticas de avaliação já existentes Provão/Enem e SAEB como também na continuidade foi anunciado a implantação de Exame Nacional de Certificação de competência de Jovens e Adultos - ENCCEJA para o final 2002. Destacamos a importância do Inep nesse processo e a continuidade da implantação das políticas avaliativas neste período político-governamental.

Quanto à implantação das Políticas de avaliação relacionadas à Educação é importante salientar o que escreve o autor em sua tese de doutorado:

No decorrer da implantação e consolidação das políticas Nacionais de avaliação, constata-se que o Estado Brasileiro enquanto Estado Avaliador através do MEC, vale-se da teoria da responsabilização na análise dos resultados. Quando são significativos colhe os louros, e se utiliza destes enquanto marketing, porém se os resultados são desfavoráveis na rede pública transfere-se a culpa para os sistemas estaduais, acusando-os de má gestão de recursos. O Sistema Estadual por sua vez, utilizando-se da mesma lógica, culpa os estabelecimentos de ensino, seus diretores que por extensão responsabilizam os professores, que finalmente indicam os alunos e os pais. (LOCCO, 2005, p. 36).

É necessário, com extrema urgência, que esse círculo se rompa e as partes assumam suas responsabilidades, tendo em vista que a Educação não está acompanhando a distribuição de renda Brasileira.

Com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva em 2002, podemos observar a continuidade das políticas públicas de avaliação praticamente nos mesmos moldes anteriores.

Após o primeiro ano do Governo Lula começa a aparecer novas propostas em relação às políticas avaliativas. O Exame Nacional de Cursos sofreu alterações tendo sido transformado no SINAES, que tem em sua proposta o ENADE - Exame Nacional de Avaliação de Desempenho, e o SAEB passaram a ser universal. O então Ministro da Educação Cristovam Buarque programou políticas de certificação para o Ensino Fundamental e para os professores do Ensino Fundamental.

A partir do primeiro semestre de 2004 foram implantadas novas mudanças com relação às políticas avaliativas agora tendo como Ministro da Educação Tarso Genro, que apresentou para a comunidade educacional as propostas do Inep/Mec chamou “choque de qualidade na Educação Básica”. Dentre as propostas destacam-se o FUNDEB, SAEB, Currículo e Ensino Médio.

O Estado através de sua política de Avaliação se utiliza desta em termos de Marketing, ocupando espaço midiático para sua promoção, aqui podemos destacar o ENEM como grande propagador em relação às outras políticas.

A Utilização do Marketing como prática de divulgação das políticas públicas passou a se incorporar nas práticas governamentais justificáveis pelas grandes influências desses meios em certas camadas sociais, apesar das discussões geradas em torno dos gastos em relação a este investimento. O autor se reporta a essa nova forma de divulgação das políticas de avaliação:

Uma nova nuance na condução política das questões educativas ao longo dos últimos anos, o aparecimento do marketing como meio fundamental de produzir fatos e criar uma meta-realidade bastante distinta do que ocorre no cotidiano da vida escolar do país, com repercussões inevitáveis sobre o rumo dos acontecimentos. (GARCIA, 1999, p. 227)

É sabido que um grande investimento em marketing pode mascarar a realidade, criando uma pseudo realidade, que os problemas estão sendo resolvidos pelo Governo Federal. Através do Marketing, essas discussões passam para o nível emocional, ao passo que para resolução dos mesmos é necessário alto nível de racionalidade e objetividade.

As políticas de avaliação em larga escala carregam consigo a face do Ranqueamento, por meio da meritocracia com premiação e destaque para os alunos melhores classificados, como é o caso da oferta de bolsas de estudos para pós-graduação. Particularmente em nosso estudo sobre o ENEM, essa prática aparece ranqueando e premiando os primeiros colocados. Como o Estado Avaliador é centralizador, muitas são as dúvidas sobre a forma de utilização destes dados.

O Brasil optou pelo sistema de exames em larga escala como meio para melhoramento de sua Educação. Conforme Barriga (2000, p. 51); “O exame se converteu, num instrumento no qual se deposita a esperança de melhorar a educação”. É possível perceber nas últimas décadas a implantação de uma série de exames a nível nacional.

O mesmo autor em função da grande quantidade de exames chega a mencionar a necessidade de se fazer um estudo sobre a pedagogia dos exames:

A teoria técnica do exame construiu uma pedagogia centrada nele próprio. E ainda, o problema do exame seria uma forma de política da educação adquirir consenso, ou seja, ela se torna visível embora o exame seja o efeito das concepções sobre a aprendizagem, não o meio que transforme o ensino. (BARRIGA, 2000, p. 62)

A partir do momento em que é dado aos exames importância demasiada na mudança dos rumos educacionais podemos mudar o foco das questões educacionais. Podemos incorrer em algumas inversões tais como: transformar os problemas sociais em problemas técnicos; os problemas relacionados à metodologia a problemas de rendimento; o exame como um problema científico empobrecendo o debate com relação a questões educativas. É necessário que as Escolas, que as pessoas envolvidas no processo educativo busquem possibilidades, alternativas para fazer frente a esta estratégia sócio-política de controle em que estão sendo utilizados os indivíduos e as instituições.

Através da lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, as políticas de avaliação passaram a ocupar um papel central nas discussões, ao afirmar que a mesma está na centralidade das discussões das políticas nacionais e internacionais. No entender de Cury (2001, p. 17) “nossa lei maior tem eixos muito claros e coerentes, pontos marcantes e tipificados a saber: O eixo da flexibilidade e o da avaliação, e cada um destes eixos tem no outro o seu contraponto”.

Com relação à existência de um Sistema Nacional de Educação existem alguns questionamentos, pois se este não consegue se consolidar como sistema, não cumprir seus objetivos não pode se constituir como tal. Estes questionamentos são embasados nos altos índices de reprovação, abandono escolar, altas taxas de analfabetismo, deficiência na formação dos professores, demonstrando baixa qualidade do sistema.

Cury (2001, p. 17) também questiona o sistema de avaliação como sendo nacional, contestando o eixo da avaliação presente na LDB “Vai da negação de um sistema Nacional de Educação a afirmação de um Sistema Nacional de Avaliação”. Através da LDB ocorre um reducionismo no Sistema Educacional e um empoderamento dos sistemas de avaliação. Essa inversão ocorre quando o eixo nodal da LDB é o Sistema de Avaliação, sendo que este se encontra nominado no artigo 87 parágrafo 3º, inciso IV que institui a década da educação e que tanto os municípios, estados e a união deverão integrar todos os estabelecimentos de

ensino fundamental de seu território ao Sistema Nacional de Avaliação do rendimento escolar. Com relação a isso, a LDB 9.394/96 destaca: “Os artigos 8º parágrafo 1º, artigo 9º, incisos V, VI, VII e VIII e artigo 67 colocam nas mãos da União um poder tão grande que jamais governo algum o deteve. Também se refere com relação ao poder inaudito, pois implanta uma avaliação sistêmica, sistemática e externa do rendimento escolar das instituições de ensino superior e do docente”. (BRASIL, 1996).

Entre as políticas de avaliação as que estão concentrando grande repercussão no cenário Nacional, pode-se destacar o ENEM, devido à possibilidade dele conquistar uma bolsa o Prouni teve sua implantação através de medida provisória, e que pode ser considerada uma medida autoritária. O Prouni e Fies foram políticas que vieram a fortalecer o ENEM, que passava por pouco caso pelas instituições estaduais e federais, desta forma o Governo Federal fez valer sua política de exames nacionais.

Ainda quanto às políticas públicas de avaliação em larga escala sempre devemos ter presente que nossa matriz é capitalista, isso significa que a educação seguirá esta orientação competitiva, pois o capitalismo cobra resultados, é de viés quantitativo e precisa se alimentar de resultados. Estaria a educação com suas críticas a gerar uma nova ordem econômica para as gerações futuras? Ou a educação criará outras formas avaliativas que alimentarão o sistema capitalista? Possíveis respostas irão sendo construindo pela intersubjetividade dos indivíduos, através da ação dialógica racional.

8.4.5 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA X PERSPECTIVAS.

A sociedade tem cobrado qualidade na educação, talvez esteja aí a aceitação por parte da sociedade dos processos avaliativos. As avaliações com ênfase nos produtos ou resultados educacionais, através de aplicação de provas, que acabam resultando em classificações, pode comprometer o processo de construção de uma avaliação com finalidades formativa que realmente esteja a serviço dos alunos. As avaliações em larga escala, não contemplam os aspectos sócio culturais de cada escola, sendo que a formação está além de determinados diagnósticos, conteúdos, mas a Escola contempla também Cooperação, respeito, compromisso social, que esse tipo de avaliação não leva em conta. É importante diferenciar os propósitos de uma avaliação em larga escala da avaliação que se processa no cotidiano da escola.

Muitas escolas que não possuem um projeto bem construído e definido com a comunidade escolar acabam por absorver os diagnósticos apresentados pela avaliação em larga escala, pautada apenas em resultados.

Tornam-se oportunos os debates, estudos para uma análise mais profunda de como a Escola está reagindo às iniciativas de avaliação em larga escala. Por outro lado, é importante verificar como a Escola tem se movimentado, com uma concepção de avaliação que vise o acompanhamento e o estímulo ao desenvolvimento dos alunos, levando-se em conta as diferenças individuais, suas origens e classe social.

É preciso no processo avaliativo, considerar as especificidades, funções, finalidades, possibilidades e limites tanto da aprendizagem, como do desempenho.

A avaliação deve ser democrática, onde os atores envolvidos possam se apoderar dos resultados, que esteja a serviço dos alunos. É necessário que neste contexto neoliberal de avaliações a escola apresente proposições, alternativas para que se rompa este ciclo.

Na reflexão de Souza (2011), é necessário fazer uma ruptura com as tendências em curso, ou seja, transitar de uma avaliação de produto, com potencial de controle, que produz comparação e classificação, promovendo o individualismo e competição e, conseqüentemente a discriminação e exclusão, para uma avaliação que tenha um caráter processual, com potencial educativo, que produza reflexão e decisão, com base no diálogo e cooperação, capaz de promover a inclusão.

9. ANÁLISE DE DADOS

O ENEM, COMO POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO E OU (DES) CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA ESCOLA, teve como intenção investigar as possibilidades de mudanças curriculares nas Escolas de Ensino Médio após a introdução da prova do ENEM. O ENEM, amparado na LDB/96, tem como proposta um modelo de prova baseado nas habilidades e competências, em que favorece a interdisciplinaridade e uma possível mudança curricular, levando em conta o contexto cultural e as experiências dos educandos.

O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) está inserido dentro das tendências do mercado de trabalho, presentes nos macro e micro espaços, que acentuam a importância da formação geral na educação básica, para que os egressos possam dar continuidade tanto na vida acadêmica quanto ingressar no Ensino Superior. Esta continuidade deve ser de forma autônoma, e com capacidade competitiva para inserção no mercado de trabalho. Esta formação da Educação Básica deve ser compreendida como uma sólida aquisição dos conteúdos tradicionais, tanto das artes como das ciências, que associadas sejam capazes do enfrentamento de problemas apresentados pela realidade social, cada vez mais complexa e mais dinâmica.

O Nível de escolaridade básica exige padrões mais elevados devido às mudanças sociais estarem mais aceleradas, alterando nosso cotidiano. Dessa forma, torna-se necessário um projeto pedagógico que desenvolva as competências, para que os educandos possam assimilar as informações e utilizá-las em diferentes contextos, com possibilidades de interpretação de códigos e linguagens, servindo-se dos conhecimentos adquiridos, para tomada de decisões de forma autônoma e com relevância social.

De acordo com o Documento Básico do ENEM (2002), essas premissas de novas possibilidades já estão delineadas na atual lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que introduz profundas transformações no Ensino Médio, desvinculando-o do vestibular, ao flexibilizar os mecanismos de acesso ao Ensino Superior, e, principalmente, delineando o perfil de saída do aluno da escolaridade básica, ao estipular que, ao final do ensino médio, o educando demonstre:

- I. Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem:

II. Domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 2002, p.5).

Logo, nessa preocupação, a LDB/96 determina para a União que assegure a nível nacional este processo de avaliação de rendimento escolar que abranja todos os níveis de ensino, buscando a melhoria educacional do país.

O ENEM se diferencia de outras avaliações, por abranger os conceitos de competência e conferir a abrangência estrutural da inteligência humana.

Ao colocar-se com o instrumento de avaliação individual de desempenho por competência, ao terminar a escolaridade básica, o ENEM, passa a servir de auto avaliação para milhares de jovens e, ao mesmo tempo, dá uma medida das respostas que a escola apresenta diante dos desafios impostos pela sociedade de forma estrutural. Também é possível pelo exame detectar as principais lacunas que debilitam o processo de formação dos jovens e quais as principais dificuldades para inserção na sociedade.

Ainda de acordo com o Documento Básico do ENEM (2002), e como instrumento de política pública, busca diretamente junto ao seu público alvo subsídios para avaliação das orientações a serem realizadas. E, seus resultados podem contribuir para uma melhor compreensão de aspectos de uma realidade sobre a qual se estabelecem alguns dos principais desafios da política educacional brasileira.

Esses grandes desafios da política brasileira, basicamente se caracterizam em três eixos: O primeiro diz respeito à superação dos entraves macroestruturais, que dificultam o acesso do jovem a uma educação adequada, pois precisam trabalhar e têm menos acesso aos recursos. O segundo diz respeito ao aperfeiçoamento aos modelos de ensino e preparo para a vida profissional, tanto nas escolas públicas como privadas, superando os atuais modelos em que reproduz a desigualdade social, estabelecendo patamares insatisfatórios principalmente para as camadas menos beneficiadas. E, por fim, o alargamento do gargalo imposto pelas condições do sistema de ensino superior público e do mercado profissional de trabalho. A escola brasileira apresenta hoje um enorme contingente de jovens, que necessitam de novas demandas à educação pós-média e ao ensino superior, exigindo novas respostas com maior diversificação e flexibilização da oferta de cursos.

O Documento Básico (2002) reitera ainda sobre a realização anual do exame que tem como objetivo avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania, O ENEM também se propõe a oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua auto avaliação com vista às suas escolhas futuras. Estruturar uma avaliação da educação básica que

sirva como modalidade alternativa ou complementar, aos processos de seleção do mundo do trabalho. E, estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar ao exame de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médio e ao ensino superior.

Nessa perspectiva, nossa proposta de estudos visa a aspectos que serão refletidos na leitura dos dados coletados na pesquisa, bem como forma teórica e de investigação de campo, alguns pontos cruciais propostos pelo ENEM, que geraram o problema investigado: “A proposta do ENEM, como política pública de avaliação/construção do currículo escolar, propicia o processo de emancipação ou apenas reproduz conhecimento sem preocupação com a formação geral do sujeito?”

A pesquisa foi desenvolvida em três escolas de Ensino Médio de abrangência da 20ª CRE de Educação. A pesquisa aconteceu em duas escolas de Ensino Médio de Frederico Westphalen e em uma de Palmeira das Missões, levando-se em conta a sede da coordenadoria.

O questionário foi entregue para o diretor(a) da escola, coordenador(a) pedagógico e para o coordenador(a) de cada área. As Escolas de Ensino Médio estão organizadas em quatro áreas de conhecimento. Com isso totalizou 6 (seis) questionários em cada escola totalizando 18. Desse total, 2 (dois) foram devolvidos em branco, restando para a análise de dados 16 (dezesesseis) questionários.

Em algumas escolas, foram realizadas várias viagens para obtenção dos questionários respondidos. Isso denunciaria uma grande resistência dos professores da rede pública, com relação à participação em pesquisas? Talvez os professores não se apossam dos resultados das pesquisas que participam? Questões que merecem serem aprofundadas.

No desenvolvimento da investigação, O ENEM COMO POLÍTICA PÚBLICA DE AVALIAÇÃO E OU (DES)CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA ESCOLA, trabalhamos com a abordagem dialética, pois temos a intenção intervir no processo e não apenas, levantar dados, respeitando a lógica dos conflitos e as contradições. A opção dialética tem como proposta a intervenção na realidade dos sujeitos. Optamos pela dialética, por favorecer a interpretação de forma mais dinâmica, e com maior abrangência, de acordo com a realidade pesquisada, pois os fatos não podem ser compreendidos de forma isolada.

Outra justificativa para a opção dialética deve-se à valorização das contradições intrínsecas, entre as ações e realizações humanas. A concepção Hegeliana neste caso, dá-se pelo constante movimento entre as partes e o todo na sua interioridade. Na concepção Marxista, os valores, as crenças, significados subjetivos, são quase inexistentes, pois dentro

da visão marxista, a análise se fixa com maior preocupação para com o aspecto macrossocial. Buscamos encontrar, nos resultados da pesquisa, as contradições internas nas respostas dos pesquisados.

O conhecimento e a pesquisa dialética constroem-se num processo dinâmico, em que os novos conhecimentos se tornam novas pesquisas, o que segundo Prado (1969, p. 766) observa, “é de um ponto de vista dialético, e dentro de uma concepção lógico-dialética que se terá de prosseguir, daqui para o futuro, na construção e desenvolvimento da cultura humana”, pela contextualização da pesquisa, sua historicidade, bem como as contradições que emergem da dialética.

O interesse pelos aspectos qualitativos justifica-se, pois as relações humanas e seus universos dificilmente podem ser reduzidos a números, ou outro indicador qualitativo. Os aspectos quantitativos têm se apoiado no positivismo, no empirismo. Por outro lado, as posições qualitativas, têm como sustentação a fenomenologia, que valoriza os aspectos consensuais, subjetivos dos autores, que compreende o contexto cultural, a relevância dos fenômenos que pode ter para cada sujeito, o caráter dialético da realidade social, tendo como ponto de partida a realidade para poder transformá-la em processo contextual e dinâmico.

A diferenciação entre pesquisa qualitativa e quantitativa é de natureza e não de escala hierárquica, são formas diferenciadas para compreender a realidade. Segundo Minayo (2006) mostra que enquanto os cientistas sociais que trabalham com estatísticas visam a criar modelos abstratos ou a descrever e explicar fenômenos aos sujeitos, a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Este nível de realidade não é visível, precisa pois, ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisadores.

O estudo que se apresenta teve como enfoque metodológico a pesquisa qualitativa, pois tem como objetivo obter informações, conhecimentos e uma análise teórico-prático de como algumas escolas estaduais de Ensino Médio de nossa região têm encaminhado à questão curricular, tendo em vista a mudança proposta pelo ENEM.

A abordagem qualitativa da pesquisa tem sua origem nas ciências sociais, pois tem como desafio possibilitar a visão do todo a ser investigado, analisando o maior número de questões do contexto e os principais traços característicos do objeto de pesquisa. Esta abordagem, por sua vez, considera principalmente as pessoas, suas subjetividades, as relações com o meio e entre seus atores, seus protagonistas. Ela se refere a um espaço maior, mais profundo do que as relações humanas. Atuam em um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e também atitudes.

Para aprofundamento da análise dos dados pesquisados trabalharemos a partir de quatro categorias que partem do objetivo de nossa pesquisa, que são: autonomia/emancipação; interdisciplinaridade; currículo e avaliação do ENEM.

O processo de amostragem faz parte de uma etapa de grande importância na construção da pesquisa para validação dos dados colhidos. Sendo assim, define-se que esta investigação teve uma amostragem não probabilística, em que a adesão ocorre por voluntariado ou de forma acidental, e os professores que desejaram participar foram por tipicidade, ou seja, são professores que trabalham com Ensino Médio, ou que atuam nos referidos cargos citados anteriormente.

As professoras envolvidas na pesquisa por uma questão de ética serão identificados como P1, P2, P3, P4, P4 e assim sucessivamente.

É de fundamental importância a presença da ética na pesquisa, pois é inadmissível usar seres humanos como cobaias, sem levar em conta a questão da dignidade humana. Uma pesquisa ética visa respeito à vida, ao outro, independentemente das circunstâncias. Todo o pesquisador ou comitê de ética necessita saber, realizar julgamentos ponderados e críticos de cada caso específico, sendo ajustáveis a cada singularidade, cada especificidade, adaptando os princípios para cada contexto.

Ao iniciarmos o processo de análise dos dados empíricos, fazem-se necessárias algumas considerações a respeito da educação, nas últimas décadas, no que se refere ao Ensino Médio, retomando considerações já pontuadas no referencial teórico.

O Ensino Médio, no decorrer da história, tem sido constantemente identificado como um espaço indefinido, ainda em busca de sua identidade. Organizado conforme o modelo seminário-escola dos jesuítas. Assim, o Ensino Médio no Brasil nasce como um lugar para poucos, cujo objetivo principal foi preparar a elite local para os exames de ingresso aos cursos superiores, com um currículo centrado nas Humanidades, pouco relacionado às ciências experimentais. (PINTO, 2002).

Na década de 1930, com a Reforma Francisco Campos, teve início a implantação do ensino profissionalizante destinado às classes menos favorecidas, com terminalidade específica que visava preparar mão de obra para as indústrias que começavam a surgir no país. Junto a isto, conservou-se o caráter propedêutico, destinado ao ingresso ao ensino superior.

Outra mudança que merece destaque foi a profissionalização compulsória, estabelecida pela lei n. 5.692/71. Tal iniciativa profissionalizante tinha como iniciativa a necessidade de reduzir a pressão pela ampliação do ensino superior, estabelecendo assim uma

terminalidade específica para o Ensino Médio. Durante o Regime Militar a expansão universitária foi extremamente reduzida.

Com a aprovação da Constituição de 1988, afirmou-se o dever do Estado em assegurar a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade de ensino médio, ampliando desta forma a oferta do Ensino Médio, fato que vai ocorrer no final dos anos 1990 e 2000. Mesmo com esse avanço não foi garantida sua universalização.

A década de 1990 foi marcada por intensos debates na área educacional. Os debates se polarizaram entre os defensores e críticos das reformas políticas implementadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso. Predominaram neste momento, estudos que privilegiavam abordagens teóricas macroeconômicas e análises estruturais que buscavam revelar a sintonia existente entre as medidas adotadas pelo governo no país e as orientações de organismos multilaterais, como Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros. Nesse cenário, as DCNEM e, posteriormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, são identificadas como partes dessa reforma do ensino médio e criticados, principalmente, por seguirem a mesma direção e pressupostos da reforma da educação e do Estado realizadas no Brasil nos anos de 1990, fortemente marcados pelo ideário neoliberal. (FRIGOTTO e CIVIATTA, 2002).

As diretrizes carregavam consigo um discurso sedutor e inovador, por meio da valorização da educação para a vida e não mais apenas para o trabalho, na defesa de um Ensino Médio unificado, integrando a formação técnica e científica, o saber fazer e o saber pensar, superando essa antiga dualidade histórica, propondo um currículo mais flexível e adaptado, as demandas do aluno e da sociedade. Uma formação mais contextualizada e interdisciplinar, dando ênfase às competências e habilidades.

Os conceitos de flexibilização do currículo que estão presentes nas diretrizes, visavam a construção de uma consciência crítica e emancipação dos educandos, tendo sido os mesmos resinificados neste novo contexto:

[...] nas reformas dos sistemas de ensino aparecem conceitos e propostas tais como descentralização; autonomia dos centros escolares; flexibilidade dos programas escolares; liberdade de escolha de instituições docentes; necessidade de formação continuada; superação do conhecimento fragmentado [...]. Esses conceitos encontram correspondência nas características da reorganização do mundo produtivo: na descentralização das grandes corporações industriais; na autonomia relativa de cada fábrica em decorrência do processo de desterritorialização das unidades de produção e/ou de montagem; na flexibilidade da organização produtiva para se ajustar à variabilidade de mercados e de consumidores. (SANTOMÉ, 1998, p. 21 *apud*, MARTINS, 2000, p. 72).

A partir de esse olhar contextual, trataremos as categorias eleitas para esse trabalho, a partir das quais teremos uma visão mais específica e também ampliada do problema do tema e do contexto da pesquisa.

9.1 CATEGORIA 01: AUTONOMIA/EMANCIPAÇÃO

Dentre os objetivos propostos pelo ENEM, está presente a questão da autonomia. Num entendimento pessoal, autonomia é uma metodologia pedagógica, que se refere a permitir, despertar, favorecer, promover exercitar o poder de pensar do aluno. A autonomia é uma disciplina de poder pensar a realidade de modo interdependente da própria disciplina.

Autonomia é um método que possibilita e fornece estratégias para promover um pensamento sobre a realidade, mas independente de sua realização ou limites. Autonomia é aprender a pensar, argumentar, defender, criticar, concluir e antecipar.

Autonomia não pode ser considerada sinônimo de independência, pois nenhum de nós é totalmente independente. Ser autônomo é ser responsável pelos seus próprios atos e pensamentos como métodos.

A autonomia vista como possibilidade de conhecimento do educando para uma formação crítica possa permitir que cada sujeito tenha seus próprios conceitos, argumentos estando interligada com a questão interdisciplinar. Para que os educandos se apossessem da autonomia, é necessário que eles tenham uma visão do todo, uma visão de conjunto e não fragmentada em partes, conduzindo para certas especializações.

Na busca pela autonomia, o educando aprende a pensar, e pensar de forma ética. Os educandos passam a se transformar em sujeitos do processo educativo. Quando o educando passa a tomar suas próprias decisões, são sinais de que o objeto ensinado realmente foi apreendido pela razão.

Para que ocorra autonomia é necessário que o educando faça relações entre o macro e o micro espaço. Não somente falar em dialética, mas pensar dialeticamente. A autonomia é capaz de gerar outros conhecimentos, o educando está apto a receber e produzir novos conhecimentos.

Em nossa pesquisa, perguntamos aos entrevistados sobre a possibilidade da Escola contemplar estratégias para o desenvolvimento da autonomia: Destacaremos algumas respostas:

P1: “Através do novo sistema de ensino médio politécnico, os alunos buscam o conhecimento pesquisando e executando seus projetos, com autonomia e responsabilidade”. Noutra resposta: P2: “A escola como um todo até busca

estratégias para a autonomia do educando. Porém é um processo em construção e os resultados serão alcançados a longo prazo”. Outro entrevistado; P3; ”com a entrada do ensino politécnico o aluno tem a possibilidade de aplicar sua autonomia em várias áreas do conhecimento, não ficando baseado apenas nas informações passadas pelo professor”. Para outro professor; P4; “A proposta do seminário integrado é uma forma de proporcionar a construção do saber autônomo. Porém, sua aplicação e apropriação pelos educandos é ainda muito fraca. Buscam a nota e não o conhecimento”. (P1, 2013).

É possível, tirarmos algumas conclusões a respeito: apesar de muitas críticas direcionadas para a politecnia, esta se fez presente em praticamente todas as respostas relativas a esse questionamento. A grande maioria dos professores, estão vislumbrando o ensino politécnico como uma possibilidade para uma maior autonomia. Muito embora, relata uma resposta, é um longo caminho a ser percorrido, é cômodo para o aluno esperar as informações dos professores. Mas o mercado de trabalho trilha no sentido de um trabalhador autônomo.

Apenas uma das respostas ocorreu no sentido de que a Escola não estaria contemplando estratégias com vistas à autonomia, pois segundo o entrevistado: “Os professores não conseguem ser totalmente medidores do saber, o aluno ainda espera que o professor explique expositivamente os conteúdos”. (P5, 2013).

Isso demonstra tal como todo processo histórico, a mudança é gradual, é necessário fazer a construção de novos conceitos mentais, para uma mudança de atitude.

De acordo com o autor, o ensinar autônomo deve respeitar os saberes dos educandos:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, à realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer uma necessária intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e à experiência social que eles têm como indivíduo? Porque não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida nesse descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 1996, p. 17)

Os professores também foram questionados quanto a possibilidade de respeitar as experiências dos alunos. Assim responderam:

P1: De várias formas, onde uma delas é verificar o público que recebemos em uma escola, de onde vem e para onde vão nossos alunos se forem alunos provenientes do EJA, ou alunos vindo de escolas do campo, temos que contemplar a todos com um currículo consistente. P2: Leva-se em conta as vivências, as experiências, aquilo que o educando traz e a partir daí reelaborando os currículos, os conteúdos, as práticas, sempre inovando, usando as novas tecnologias e novos olhares em educação. P3: Com o ensino da politecnia está se buscando planejar os currículos e conteúdos de maneira a considerar as experiências dos alunos. (P1, 2013).

Podemos perceber que existe sim, uma parcela dos educadores preocupados com a construção da autonomia dos educandos, mesmo que não seja de forma tão clara, mas existe. Porém, em confronto com a realidade da escola, esta preocupação nos parece um tanto confusa.

Vamos tentar observar como acontecem as coisas no chão da escola para o desenvolvimento da autonomia. Existe em nossas Escolas a possibilidade dos alunos desenvolverem a autonomia? De que forma? Quando nós professores seguimos rigorosamente o currículo que trataremos a seguir, estamos dando espaço para a autonomia dos alunos? Seria a politecnia um caminho para o desenvolvimento da autonomia? Como está encaminhada a questão da politecnia nas escolas? O tema gerador para as pesquisas politécnicas são estruturadas pelos alunos, ou a coordenação já vem com os temas prontos? De que forma a escola, os professores tratam os alunos críticos? Os contestadores? Normalmente os alunos mais autônomos em sua escrita, por ter uma visão do todo, também podem ser aqueles alunos que irão questionar a gestão da escola. Para quem está no poder isso interessa?

Parece-nos que a Escola está ainda muito preocupada em formar bons alunos para que sejam bons empregados, do que desenvolver um senso crítico autônomo em que o sujeito trilhe seu caminho.

A Escola no modelo tradicional está organizada para repassar conhecimento, e não criar sujeitos autônomos, pois estes poderão se rebelar contra o próprio sistema.

Na fala de Freire (1996) a escola tradicional, tenta passar de forma quase natural, que a realidade é assim mesmo, pouco se pode fazer para mudar, ou o desemprego do fim do século é uma fatalidade. Para as escolas que ainda pensam assim, a implantação de um saber autônomo se torna muito complexo.

Quando questionamos os professores sobre o protagonismo dos alunos na construção curricular, ou sobre questões relacionadas à interdisciplinaridade, muitas respostas foram negativas, ou seja, que os currículos em muitos casos são organizados pelos professores por conta própria, levando muito pouco em conta as experiências dos educandos. Como ficaria a autonomia dos educandos? E as escolas que responderam que seguem o programa do PEIS? Como trabalham a autonomia?

Freire (1996) orienta-nos de que a escola deve respeitar os saberes dos educandos principalmente os das classes populares para a construção da autonomia, discutir com os alunos a razão de ser de alguns saberes em relação com o ensino dos conteúdos. A escola está realizando esse processo, ou apenas repassa conteúdos, sem se importar com os saberes dos alunos?

O autor nos diz que:

Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Porque não há lixões no coração dos bairros rios e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora de má vontade de quem faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia (FREIRE, 1996, p. 16).

Nesse contexto, parece-nos que a construção da autonomia ainda necessita percorrer um longo caminho histórico para sua efetivação. Sem dúvida, são questões talvez utópicas, mas como educadores devemos tê-la em nosso horizonte. Para um saber autônomo é necessário que o educando amplie seus conceitos, seus entendimentos, se aproprie de novos conhecimentos, se utilize do conhecimento de várias disciplinas para resolução de seus problemas.

Procuramos assim, através da categoria da autonomia, encontrar possíveis respostas através da pesquisa empírica para o nosso problema, com relação à autonomia, uma das propostas do ENEM.

Quanto mais o currículo respeitar a construção histórica do educando, e quanto maior for sua capacidade de pensar interdisciplinarmente, maior será sua autonomia, sua capacidade como um todo e só será maior quanto maior este educando pensar interdisciplinarmente, como veremos a seguir.

9.2 CATEGORIA 2: INTERDISCIPLINARIDADE

Como já citado, em nosso projeto de pesquisa, o conceito de disciplina vincula-se a discípulo, aquele que segue. Esse seguir, também pode se referir à questão do conhecimento.

A organização do trabalho escolar está estruturada de forma que cada disciplina atue de forma isolada.

Talvez o desafio fundamental da interdisciplinaridade seja evidenciar os dispositivos e as lógicas de produção, compreendendo o modo como os objetos são fundamentados e não apenas aproximando disciplinas de seus saberes, uma vez que esses saberes foram construídos a partir de uma base positiva comum.

Quando a especialização é levada ao extremo, como ocorre na pós-modernidade acaba por produzir conhecimento somente para os especialistas de cada área. As informações científicas quando desligadas do mundo real, não têm sentido nenhum para o aluno.

Já por algum tempo a interdisciplinaridade tem sido muito discutida, sendo uma das palavras-chave na organização do trabalho acadêmico.

Essa organização se torna necessária, pois devido à crescente fragmentação do conhecimento nas diversas áreas, acaba por ocorrer uma ausência de visão do conjunto, um saber fechado, desorientado, conduzindo a certas especializações e a não coerência entre o discurso e a prática.

Os acontecimentos que ocorrem fora do âmbito da escola estão cada vez mais complexos de serem entendidos, bem como quando pensados separadamente no âmbito disciplinar.

Para Freire (1979): A interdisciplinaridade é um segundo nível de associação entre as disciplinas, em que a cooperação entre várias disciplinas provoca intercâmbios reais; isto é, existe verdadeira reciprocidade nos intercâmbios e, conseqüentemente, enriquecimentos mútuos.

O objetivo da interdisciplinaridade é transformar-se em uma bandeira aglutinadora na busca de uma visão sintética, buscando reconstruir a unidade perdida, envolvendo diferentes disciplinas.

Para que ocorra uma efetiva interdisciplinaridade, é necessária disposição, uma maneira de pensar diferente, caso contrário, as ações docentes poderão não ser tão expressivas.

Segundo o autor, estas poderiam ser algumas dificuldades:

A interdisciplinaridade de que tanto se fala não está em confrontar disciplinas já constituída das quais, na realidade, nenhuma consente em abandonar-se. Para se fazer interdisciplinaridade, não basta tomar um assunto, um tema e convocar em torno duas ou três ciências. A interdisciplinaridade consiste em criar um objeto novo que não pertença a ninguém. O texto é, creio eu, um desses objetos (BARTHES, 1988, p. 99).

Uma das grandes dificuldades para que a interdisciplinaridade tenha êxito, é a necessidade dos professores, possuir uma visão mais abrangente, indo além do seu ponto de vista.

Na abordagem interdisciplinar em nossa pesquisa, destacamos algumas respostas de como os professores percebem nas escolas:

P1; Foi necessário pensar e repensar as práticas educativas, preparando os alunos para o ENEM e as novas exigências que surgem no dia a dia no fazer e refazer a educação na escola P2: Os professores até conversam e discutem um pouco sobre os resultados do ENEM, mas não chega a interferir em alguma mudança. (P1, 2013).

Nessas declarações podemos perceber que os professores, ainda se encontram muito divididos com relação à interdisciplinaridade. Outro professor argumenta:

P3: Particularmente, acredito que essa discussão interdisciplinar ainda não ocorre. Cada disciplina ainda está muito centrada e com o foco em si. É preciso romper tais limites/fronteiras, construindo um novo formato de currículo integrado. (P3, 2013).

Ainda refletindo essa divisão em que se encontra a escola na questão curricular, outro professor escreve:

P4: Muito tem sido as discussões, porém parece que estamos cada vez mais longe de um currículo integralizado, enfrenta-se no magistério uma grande resistência a mudanças. E ainda temos escolas em nossa região que trabalham com o programa do PEIES, totalmente voltado para a questão do vestibular. P5: porém estudamos o programa de referência do PEIES. (P4, 2013).

Em nenhuma das respostas das escolas pesquisadas é possível perceber que a interdisciplinaridade esteja sendo construída de forma efetiva.

Essa questão, talvez seja um dos grandes paradigmas a ser rompido na luta contra a especialização.

O saber interdisciplinar, no entender de Paviani (2005, p.17), “realiza-se em cada situação de modo peculiar pressupõe integração de conhecimento ou de “conteúdos”, uso ou aplicação de teorias e métodos e da colaboração (princípio de cooperação) entre professores e pesquisadores”

Esse olhar de Paviani (2005) nos remete a pensar a quão dinâmica e interessante pode ser uma construção interdisciplinar, o quão merecedora do respeito dos alunos que desafiados a pensar diferente podem crescer e aprender mais profundamente.

De acordo com Japiassu (1976) a formação nos modelos da especialização, segue a lógica de mercado, com profissionais cada vez com menos conhecimento como um todo.

Estará a escola disposta a uma interdisciplinaridade? Seria possível construir uma educação interdisciplinar? Os educadores estariam dispostos a saírem da sua zona de conforto, e construir novos conceitos com outras disciplinas? Para os grupos dominantes seria interessante um conhecimento abrangente? Como seria um trabalhador, com capacidade de ver o todo?

O Instituto Paulo Freire, ao tratar o tema da interdisciplinaridade afirma que esta tem por objetivo garantir um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas. O conhecimento interdisciplinar construiria um educando com maior autonomia. (Freire, 1996).

Em algumas repostas de nosso questionário, os professores sinalizam com a possibilidade de a interdisciplinaridade ocorrer a partir da politecnia. Porém fica um

questionamento; Por que parte da mídia proporciona tanto espaço para parte dos professores que criticam a politécnia? Sendo que quando questionados os professores são á favor da politécnia? Os seminários integrados, espaço para os professores das áreas afins realizarem suas discussões estão sendo aproveitados de forma eficiente? Estamos como educadores pré-dispostos a sair de nossa visão umbilical e construirmos novos conceitos com outras disciplinas? Estamos dispostos como educadores construirmos novos paradigmas interdisciplinares?

Em algumas respostas, os professores afirmam que a prova do ENEM auxiliou a interdisciplinaridade: P6: “Foi preciso repensar a prática da sala de aula, pois a prova do ENEM apresentou uma forma de avaliar diferente do que a praticada”. (P6, 2013).

Nesse caso, o processo interdisciplinar, parece estar centrado muito mais nos resultados da avaliação do que num novo conhecimento.

Os professores responderam que existe uma preocupação com a interdisciplinaridade, mas como isso se daria na formatação que a escola se encontra? Estruturada em horários por disciplina, toda engavetada?

Outro fator, para que ocorra a interdisciplinaridade é a formação do professor. Quem educa o educando? O que o professor lê, pesquisa é interdisciplinar?

Para que ocorra uma efetiva prática interdisciplinar é necessária primeira uma mudança de atitude individual, através da curiosidade, do desejo de superar velhas formas que já estão desgastadas e buscar novas possibilidades. Estaria os professores, enraizados em seus hábitos agir de forma curricular, dispostos a novos desafios? As novas mudanças?

De acordo com Fazenda (2005), a busca pelo enfoque interdisciplinar para orientar a prática pedagógica implica em romper hábitos e acomodações, implica em buscar algo novo e desconhecido. Estariam os educandos dispostos a novos desafios? E os pais? Devido à formação cultural dos pais a preocupação com os conteúdos para o vestibular é muito presente, isso desacomodaria família.

A interdisciplinaridade é um projeto coletivo de construção de conhecimento, marcado pelas relações de diálogo, de trocas. Em uma sociedade marcada pelo individualismo exacerbado como ocorreria essa construção coletiva?

Segundo o autor:

Os currículos organizados pelas disciplinas tradicionais conduzem o aluno apenas a um acúmulo de informações que de pouco ou nada valerão na sua vida profissional, principalmente porque o desenvolvimento tecnológico atual é de ordem tão variada que fica impossível processar-se com a velocidade adequada a esperada *sistematização* que a escola requer. (FAZENDA, 2005, p.17).

A educação nesse formato se torna dualista, fragmentada, não formando indivíduos para as relações sociais e para o mundo do trabalho atual.

Isso parece colocar a questão interdisciplinar em segundo plano, pois programas como o PEIS, estão muito voltados para o formato tradicional, fechado.

Certamente na civilização em que vivemos, fomos forjados em nossas mentes a viver em um mundo, em que os fatos, os fenômenos nos são apresentados de forma fragmentada, e que nos dificulta a compreensão desse mundo. Especialmente a modernidade tem valorizado e construído especialistas, incluindo informações científicas, que acabam se desligando do mundo real, não tendo sentido nenhum para o aluno.

Outro fator, que dificulta a questão interdisciplinar diz respeito com relação à formação dos professores. O autor descreve:

Nossa universidade atual forma, pelo mundo a fora, uma proporção demasiada grande de especialistas em disciplinas predeterminadas, enquanto uma grande parte das atividades sociais, como o próprio desenvolvimento das ciências, exige homens capazes de um ângulo de visão muito mais amplo e, ao mesmo tempo, de um enfoque dos problemas em profundidade, além de novos progressos que transgridam as fronteiras históricas das disciplinas. (MORIN, 2008, p. 13).

Influenciado por uma formação fragmentada o educador, na grande maioria irá repassar na mesma lógica para seus alunos.

A interdisciplinaridade e contextualização não são tentativas novas. O difícil é transformar isso em realidade, transformar em práticas escolares no cotidiano das escolas. As dificuldades vão além da questão epistemológica. Os obstáculos de ordem pessoal, institucional e de formação de professores adquirem relevância nesse processo.

As disciplinas foram criadas em um determinado momento histórico, logo representam uma construção cultural, portanto tudo que é cultural é criado e pode ser modificado de acordo com um novo momento histórico. É possível pensarmos na construção de novos conceitos, mais críticos, contextualizados, que promovam a cidadania e que possam dar voz às classes marginalizadas da sociedade.

A interdisciplinaridade terá maior possibilidade de acontecer, na medida em que o currículo, leve em conta as experiências dos alunos, educando-os, dando-lhes possibilidades de serem protagonistas de seu próprio conhecimento. Com a possibilidade de a questão curricular ser mais próxima do cotidiano dos alunos, assim estes terão maior facilidade de realizar o cruzamento interdisciplinar, cujas questões passam, necessariamente pelo currículo.

Em nenhuma das respostas, podemos observar a fala dos diretores ou coordenadores pedagógicos, com relação aos desafios, pedagógicos e estruturais para a viabilidade de aulas interdisciplinares. Parece-nos que as direções e coordenações pedagógicas, ainda não

possuem instrumentalização teórica seja para discussão, ou planejamento em relação à interdisciplinaridade.

Desta forma, buscamos encontrar respostas junto aos educadores, para a questão interdisciplinar, contida no processo de avaliação do ENEM, e também em nosso problema de pesquisa.

9.3 CATEGORIA 3: CURRÍCULO

Em nossa proposta de pesquisa está presente a investigação curricular tendo em vista a criação do ENEM e a possibilidade que ele enseja de revisão do currículo do Ensino Médio.

O currículo deve compreender as discussões que atendam todas as dimensões do ser humano e também deve ser socialmente comprometido. Entende-se currículo como algo em constante construção, deve-se mover de acordo com as necessidades de seu tempo.

O currículo é uma práxis, não um objeto estático. Enquanto práxis é a expressão da função socializadora e cultural da educação. Por isso, as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto cultural e da socialização, são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si. Desse modo, analisar os currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas. (SILVA, 2006, p. 2).

A construção do currículo está ligada à ideia de ordem como estrutura de ordem como sequência, no sentido de alcançar determinada eficiência social nos moldes culturais vigentes.

A terminologia currículo está intimamente ligada à ideia de sequência, de terminar algo, de completude, em que a princípio eram as Universidades que atribuíam o título a alguém que cumprisse as exigências de um percurso, uma trajetória, neste caso, acadêmica. Nesse contexto, os surgimentos de outras concepções curriculares passam a ser criticadas, como é o caso das correntes acadêmicas ou humanistas, pois os currículos propunham um enfoque tecnicista, atendendo as exigências do desenvolvimento econômico da base industrial, pois do contrário era considerado um distanciamento da realidade.

Em nossa pesquisa empírica, abordamos a questão curricular, para posterior análise da reconstrução curricular proposta pela nova formulação curricular para o Ensino Médio e de que forma o ENEM poderá estar interferindo nesse processo.

A nova formulação do Ensino Médio deve permitir que o currículo se transformasse em um confronto saudável de saberes. Através da contextualização seria possível relacionar disciplinas com o cotidiano dos alunos, com a realidade das escolas, com as características locais e regionais.

A dinâmica do currículo proposta no âmbito da LDB/96 requer flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização, são categorias básicas para a intervenção da escola na preparação do indivíduo para sua inserção no mundo do trabalho e das práticas sociais, requeridas para compreender a vida.

Nessa perspectiva, perguntamos aos professores sobre o conteúdo trabalhado nas questões do ENEM e se estas interferem na construção de um novo currículo. Vamos destacar algumas respostas:

P1: São questões que fazem a relação entre conteúdo escolar e a realidade. Desta forma, o professor também se vê na possibilidade/obrigação de compreender onde seu conteúdo serve para compreensão da vida cotidiana. Em outra resposta, P2: Trabalhar o ENEM faz com que alunos e professores percebam que toda teoria está ligada a uma prática. Os professores inserem as questões no transcorrer das aulas. Em outra resposta, P3: Em função das questões do ENEM procura-se trabalhar a realidade e a utilização do conhecimento para resolver questões do dia a dia, ampliando-se o currículo. (P1, 2013).

Para alguns professores, a proposta do ENEM, não interfere na construção curricular das escolas:

P4: Efetivamente não. Alguns professores até procuram trabalhar o conteúdo do ENEM, mas não é o principal foco, por isso não interfere no currículo. P5: De forma alguma, os conteúdos são trabalhados apenas com maior interesse, pois é do interesse de ambos professor e aluno. P6: Existe uma preocupação maior em contextualizar os conteúdos. (P4, 2013).

Talvez a questão curricular seja o calcanhar de Aquiles da reforma proposta pelo ENEM. A construção de um currículo que leve em conta as experiências, as vivências dos educandos nos parece ser uma das questões mais espinhosas de acontecer. A questão curricular parece ter sido a que menos avançou a partir da proposta do ENEM

Toda vez que se define o currículo, estão se delineando situações concretas da própria escola e definindo o modelo educacional. A construção curricular é da maior importância para os rumos escolares. O currículo é uma construção histórica tomando-se em conta as necessidades de seu tempo.

Os estudos curriculares pós-modernos, apenas se detém na análise do currículo presente e não se preocupam em propor um currículo alternativo para a formação de novos homens. Esta visão curricular nega a construção de um novo projeto pedagógico de forma coletiva pelos docentes que possa amenizar o ambiente de mal estar, desânimo, e de impotência dos docentes e comunidade escolar frente aos problemas.

A crítica de Jacoby aos estudos culturais é contundente: “Os multiculturalistas só se interessam pela cultura e pouco lhes importam os imperativos econômicos. Mas como pode a cultura subsistir sem o trabalho e a produção de riquezas? [...] Se fosse desvendado o esqueleto econômico da cultura, deixaria de se falar de diversidade e tornar-se-ia evidente que as diferentes culturas assentam nas mesmas infraestruturas”. Segundo Bernardo (2004, p. 75), não constitui objeto de estudos

das pesquisas multiculturais como “outras culturas” os fundamentalismos religiosos e as suas práticas culturais tradicionais e arraigadas, por serem antagônicas à cultura capitalista contemporânea. (Há um investimento em extirpá-las da cultura porque não coadunam com as necessidades de homogeneização social e de mobilidade individual imposta pelo capitalismo atual). “A pluralidade de culturas de que tanto se fala na esquerda pós-moderna tem obrigatoriamente de ser compatível com o prevalecimento de uma infraestrutura única”. (BERNARDO, 2004, p. 75).

Talvez se explique na visão pós-moderna esse lento avanço curricular. Os educadores estariam em um período intermediário de críticas, para uma posterior nova construção curricular. Os educadores construíram sua formação acadêmica, baseado fortemente no estudo clássico dos grandes temas, com o mínimo de interligação com temas culturais, que afetam as pessoas no cotidiano.

Mas quais seriam as dificuldades da implantação de um novo currículo? A escola não está captando o momento do mercado de trabalho? As constantes mudanças nas políticas educacionais estariam prejudicando os rumos da Escola? A dificuldade de trabalhar coletivamente? O temor da construção curricular voltada aos menos favorecidos? Resistência e zona de conforto?

São questões que não constituem nosso objetivo central, e que neste momento não nos proporemos a aprofundar, mas também não podemos nos omitir em trazer algumas indagações da lenta mudança curricular que se opera na escola, se tomarmos por base avaliações do ENEM em que prioriza as vivências dos educandos.

A construção curricular, é uma construção que se ajusta às necessidades de seu tempo em uma tentativa da resolução dos problemas que o cercam.

Essa “aceitação” da construção de um novo modelo curricular, ainda que de forma lenta, vem denunciar que o currículo é desvinculado da realidade, das experiências dos alunos, não responde mais as necessidades educacionais e do mercado de trabalho. A construção do currículo está ligada à ideia de “ordem como estrutura” e ordem como sequência, no sentido de alcançar determinada eficiência social nos moldes culturais vigentes.

A mudança curricular parece estar tendo um significativo avanço com a politecnia, desafiando os professores a maiores discussões com relação ao currículo por estar levando em conta a realidade dos alunos, como é o caso do questionário antropológico. Existem escolas que realizam discussões sobre a realidade do aluno, porém prevalece a preocupação com a preparação para o ENEM e vestibulares. Busca-se pela situação do aluno uma melhora do currículo. Também se aproximando do aluno pelo uso da tecnologia, que é uma realidade dele.

Porém, quando questionados sobre o respeito às vivências e experiências dos educandos, se são levadas em conta na hora de reelaborar os currículos, podemos observar algumas contradições:

Para este professor P5: À noite leva-se em consideração a situação do aluno trabalhador. Porém, o uso das disciplinas/conteúdos na realidade do trabalho não é observado. P6: Algumas vezes se leva em conta alguma coisa. Mas é muito pouco, considerando que se espera um aluno protagonista do seu conhecimento. (P5, 2013).

Novamente podemos observar nessas respostas a lenta mudança curricular. Talvez seja uma forma de resistir às mudanças? Permanecer como já nos referimos zona de conforto. Nesses casos, como podemos falar em autonomia, protagonismos (como expressa o professor), se o aluno, no que diz respeito à reflexão sobre o currículo, é uma figura decorativa?

Com relação às resistências para com as mudanças, no caso curricular, é possível encontrarmos algumas justificativas:

A escola tradicional está organizada para permitir que se pratiquem certas habilidades mecânicas e certas ideias, sem cogitar da prática de outros traços morais e emocionais desejáveis em uma personalidade. Como aprender, com efeito, honestidade, bondade, tolerância, no regime de 'lições' marcadas para o dia seguinte? Só uma situação real de vida, em que se tenha de exercer determinado traço de caráter, pode levar à sua prática e, portanto, à sua aprendizagem. Daí ser necessário que a escola ofereça um meio social vivo, cujas situações sejam tão reais quanto as fora da escola. (DEWEY, 1965, p.34).

Refletindo as palavras acima, podemos nos perguntar como trabalhar nos currículos levando em conta as situações reais da vida? E mais, se pensarmos que existe parte principalmente do mercado de trabalho, uma crescente cobrança para um ajuste curricular tendo em vista as novas tecnologias, que a Escola é chamada a dar conta, mas essa cobrança não deixa clara uma preocupação interdisciplinar e sim um ajuste ao mercado, é possível nessa perspectiva rever os currículos?

Quanto mais o currículo levar em conta os aspectos culturais dos educandos, mais terá um processo avaliativo com um maior grau de emancipação. Veremos a seguir às possíveis semelhanças e diferenças entre a avaliação do Enem e avaliação praticada pela escola.

Assim, contemplamos através da pesquisa o processo de mudança curricular proposto pelo ENEM e por nossa pesquisa.

9.4 CATEGORIA 4: AVALIAÇÃO PELO ENEM /AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS

Outro objetivo que nos propusemos na pesquisa, foi buscar identificar as semelhanças sobre a Avaliação do ENEM, que traz em sua conotação da política de avaliação em larga escala e a avaliação escolar.

A política do Enem se constitui como política de avaliação e não se restringe a um determinado grupo social. Em sua origem propõe a democratização do acesso ao Ensino Superior, e a intenção do governo é que todos participem, sejam independentemente da classe social.

O processo de avaliação surge no contexto neoliberal, como instrumento na busca de eficiência (competitividade). As políticas públicas de avaliação surgem com a presença do Estado regulador, para com as políticas públicas. “Os componentes mais importantes da legislação convergem para testes e responsabilidades, mas também fornecem avanços com respeito a uma agenda mais ampla de privatização e mercantilização.” (APPLE, 2005, p. 18).

Sousa (2011) afirma que o ENEM não pode ser considerado um exame que avalia o Ensino Médio, pois, embora venha sendo difundido como exame para essa etapa do ensino, seus resultados não evidenciam, segundo a autora, a qualidade do EM, cujos objetivos (tanto na sua versão antiga, quanto à nova) refletem o “propósito de avaliar individualmente alunos concluintes e egressos do ensino médio quanto às competências especialmente definidas para esse exame.” (SOUSA, 2011, p. 102). FICA. O caráter voluntário do exame invalidaria, de acordo com a autora, seu caráter de diagnóstico da qualidade do EM, uma vez que seus participantes não são representativos do conjunto dos concluintes dessa etapa (pelo menos, não do recorte histórico atual).

Fica evidenciado pelos dados apresentados até então, a emergência de um Estado de perfil neoliberal, durante a década de 1990, que se fundamenta na necessidade de avaliação do contexto educacional, como forma de aferir os resultados para efetuar as medidas necessárias em busca da oferta de melhores serviços. A política de reforma do Estado brasileiro materializa a questão avaliativa através da LDB/96 e posteriormente com a criação do ENEM. Este exame não avalia tecnicamente o Ensino Médio, mas apenas os concluintes desta etapa da Educação básica. A compreensão desse exame ocorre uma vez que os resultados são amplamente divulgados pela imprensa como indicadores de qualidade, embora essa característica não figure entre os objetivos do ENEM.

A proposta do ENEM vai além da decoreba, pois, propõe uma construção de conhecimento baseado em aspectos interpretativos, habilidade e competências na resolução de situação-problema, como nos escreve o autor:

As situações problemas propõem uma tarefa para a qual o sujeito deve mobilizar seus recursos ou esquemas e tomar decisões. Mas, há uma diferença, por exemplo, entre essa tarefa e a realizada pelas máquinas. As máquinas ou tecnologias resolvem problemas, realizam tarefas. Elas possuem, pelos modos de sua produção, competências reprodutivas ou processuais. Por isso, nesse contexto não estamos analisando as competências das máquinas, mas sim as competências dos sujeitos, das pessoas que vivem em um mundo tecnológico. “Além das competências das pessoas, estaremos igualmente, analisando sua competência racional”. (MACEDO, 2006, p. 31).

Na avaliação proposta pelo ENEM, o foco é analisar a situação proposta na situação-problema, ou seja, o educando deve utilizar suas habilidades de ler, interpretar, comparar. O aluno deve articular, contextualizar a prova, com tudo o que representa do seu mundo de experiências, para uma resposta conclusiva, ou tomada de decisões, em um contexto, de julgamentos, raciocínios interpretação de informações, em favor de uma alternativa proposta. A pessoa que avalia, lê e interpreta, e para isso necessita raciocinar, ou seja, coordenar as informações.

Nossa problemática diz respeito à possível relação entre a avaliação desenvolvida no ENEM e a avaliação escolar. Em nossa pesquisa encontramos as seguintes respostas, que destacamos:

O professor P1, respondeu o seguinte: É possível, já que muitos exercícios dos livros didáticos trazem questões do ENEM. Porém, é preciso ter cuidado com a realidade da aplicação de provas de múltipla escolha, já que muitos alunos resolvem essas provas no chute. Em outra resposta, encontramos a seguinte afirmação; A escola, os professores e alunos não estão preparados para a aplicação desta forma de avaliar. A compreensão é de que desta forma as dificuldades aumentam. (P2). (P2, 2013).

É possível perceber que além das dificuldades para se trabalhar as questões do ENEM, os professores que trabalham, não atendem a quesitos anteriores a resolução das questões, como interpretar, raciocinar, contextualizar etc... Neste sentido cabe a pergunta: E os professores, estão preparados para trabalhar o formato de questões propostas pelo ENEM?

Em outra resposta o professor:

P3: Diz tal prática demandaria um planejamento interdisciplinar e um empenho maior dos docentes na preparação de suas aulas. Em outra resposta, P4: Sempre que possível, são relacionadas as questões do ENEM com as questões dos conteúdos estudados. P5: Em ambos os casos trata-se de desenvolver um trabalho de paciência, reflexão e entendimento. O aluno que adquirir o hábito e o gosto pela pesquisa autônoma sempre obterá sucesso. Além disso, o desempenho obtido também poderia ser considerado parte da avaliação escolar. (P3, 2013).

Nesse sentido, as respostas nos remetem a contradições que envolvem, nesse caso específico, a qualidade da docência. Quando um professor refere que trabalhar na perspectiva proposta pelo ENEM demandaria um maior empenho dos docentes para preparar e assim percebemos o quanto precisamos avançar. Preparar bem as aulas é dever ético do professor já que sua profissão é ao mesmo tempo construtora geradora de conhecimentos e transmissora/divulgadora desse conhecimento construído. Como vamos avançar se achamos que preparar boas aulas não faz parte do cotidiano docente?

Aliado a essa questão está a avaliação. Se as aulas podem não estar dando conta de conteúdos olhados de modo interdisciplinar, a avaliação poderá estar sendo somente classificatória.

Os processos de avaliação possuem várias finalidades. De acordo com Sobrinho (2002), ela só não pode ser considerada neutra e ingênua, pois, esse instrumento, é capaz de legitimar ações como a retenção, ou a promoção de série, na educação básica. Pensando desta forma ela legitima o sucesso, bem como o fracasso.

Fundamentada em uma visão capitalista, a educação segundo Lima (2008) visa inculcar a ordem estabelecida e disciplinar aos sujeitos para o trabalho, a fim de contribuir com o desenvolvimento econômico. Pensando a Educação como instrumento para classificar e organizar os alunos, surge a avaliação no contexto da escola no período pós-revolução Francesa.

O ENEM se encaixa como avaliação em larga escala, dentro de uma perspectiva neoliberal, na perspectiva de controle dos serviços públicos, com o propósito de melhorá-los.

De acordo com Dias (2013); o ENEM traz em sua proposta um discurso de igualdade de oportunidade, tão apregoada pelo discurso neoliberal, escondendo uma realidade perversa. O ENEM enquanto possibilidade de Inserção no Ensino superior por meio de provas disponível para todos, sejam ricos ou pobres, mas as condições sociais objetivas são diferentes. Com isso, não existe no cenário brasileiro igualdade de condições. Para os jovens pobres, a concorrência é sempre desleal.

Depreende-se daí que não há uma relação clara entre a avaliação realizada através do ENEM e a avaliação praticada pela escola. Este embora aplique questões do ENEM, não o faz por ser uma convicção epistemológica e sim por uma mera tentativa de preparar os alunos para as provas.

Nessa perspectiva, a avaliação escolar continua cumprindo sua função classificatória de promoção dos “melhores”, sem uma reflexão contextual mais profunda, enquanto o ENEM

propõe-se a contextualizar as questões, porém acaba sendo uma prática descontextualizada da vivência do cotidiano da escola.

Ao refletirmos sobre essa questão fica claro que a escola tem um caminho longo a percorrer, não porque há uma cobrança externa (no caso a política do ENEM), por convicção político-epistemológica de que precisamos trabalhar contra a fragmentação. Isso implica uma desconstrução geradora de novas construções, dialeticamente pensadas e discutidas.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A substância da pesquisa está em ter-se um tema, colocar-se uma questão que centralize nossas incessantes buscas de esclarecê-lo sempre melhor, de entendê-lo em suas sempre novas dimensões e desdobramentos. Não se esgota nunca, por isso, a pesquisa não se conclui de todo, exigindo, isto sim, um suceder de etapas encadeadas, sinais de que não se está parado. (MARQUES, 2001, p.141).

O ponto em que chegamos, é com certeza um novo ponto de partida para novos desafios, para novas possibilidades, dialeticamente as possibilidades são infinitas, pois cada vez que retomamos as partes, essas carecem de maior aprofundamento, abrindo possibilidades para novas investigações. É uma tarefa extremamente difícil tentar concluir um tema que não se esgota, nossas conclusões são sempre provisórias, pois são histórico-culturais e por isso estão constantemente sujeitas às mudanças. Talvez, poderíamos usar outro termo ao invés de conclusão, pois este tema não se esgota aqui. Certamente em outros momentos da vida suscitarão novos desejos, novas angústias, novas buscas. Tendo em vista nossos objetivos para com este projeto, torna-se necessário fazer um ponto de corte, para analisarmos, compararmos refletirmos o que foi pesquisado até então.

Os movimentos, as reflexões, as crises pessoais e educacionais, angústias de sala de aula, de reunião de professores, muitas delas sem embasamento teórico para uma discussão mais aprofundada, nos levaram a buscar alternativas para estas problemáticas. Foi neste contexto que surgiu a proposta de dissertação do ENEM como política pública de avaliação: construção e ou (des)construção do currículo escolar.

O ENEM teve seu surgimento durante a década de 1990, período com fortes influências do modelo neoliberal. O Estado neoliberal tem como suporte o Estado Mínimo, máximo controle sobre gastos públicos, e cada cidadão responsável por seu sucesso profissional. Desta forma, o Estado se ausentava dos fracassos individuais, sem levar em conta o ponto de partida de cada indivíduo, pois cada um deveria dar conta de suas necessidades.

Economicamente, a década de 1980 também é marcada pela necessidade de uma mão de obra com maior qualificação, para dar conta das novas invenções tecnológicas, não se tornando mais interessante um trabalhador sem capacidade inventiva, abandonando os antigos conceitos do Fordismo, em que se privilegiava a produção em série. Desta forma, torna-se

necessário um trabalhador que além de habilidade, tenha competência para resolver novos problemas.

O surgimento destas grandes mudanças econômicas e educacionais tiveram suas raízes principalmente após a segunda guerra mundial, o que representou a primeira grande crise do capitalismo. Em razão disso, as nações europeias e EUA partiram para um processo de reestruturação do capitalismo.

Após a segunda Guerra, nasce o Banco Mundial que tem por objetivo a reconstrução dos países devastados com a guerra. Desta forma, o Banco Mundial atuou até a década de 1970. A partir da década de 1990, devido principalmente ao endividamento dos países latino Americanos, o Banco Mundial passou a ser o grande articulador da política neoliberal.

O Banco mundial passou a intervir na criação de políticas educacionais dos países periféricos. Os organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial, interferem na educação, deturpando o papel do educador e por consequência, o educando que passou a ser guiado pelas necessidades mercadológicas.

A década de 1990 também foi marcada pela luta pelas satisfações básicas de aprendizagem para todos, especialmente compromisso com a educação básica, mas por extensão os demais graus. O ENEM se insere nessas mudanças econômicas e também da perspectiva do educando em ter acesso ao ensino superior.

O ENEM nasce da possibilidade teórica de um maior número de egressos do Ensino Médio ter acesso ao Ensino Superior, sejam ricos ou pobres. Até a criação deste, eram beneficiados em grande parte alunos com maior poder aquisitivo que, por meio de cursinhos ou escolas com maior qualificação, acabavam por ingressar nos melhores cursos e nas melhores Universidades, como também no mercado de trabalho.

O ENEM surgiu com o discurso da igualdade de oportunidade, linguagem própria do neoliberalismo, porém sem levar em conta o ponto de partida de cada educando.

Tendo todas essas questões políticas e mercadológicas, ocorre à implantação do ENEM em 1998, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Quanto ao processo de criação, e objetivos destacamos:

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

Em 2004, durante o governo Luis Inácio da Silva, ocorreram as seguintes mudanças:

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

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

III – 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.

Em janeiro de 2006, ocorreu uma nova mudança:

IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais. (BRASIL, 2004).

A atividade de campo foi fundamentada no referencial teórico sobre a questão curricular do ensino Médio, a proposta do ENEM, como também as fundamentações teóricas sobre habilidades e competências, visando à autonomia, a emancipação dos alunos que são propostas do ENEM. A pesquisa embasada em um referencial teórico não poderá ser neutra, pois, de acordo com elementos ideológicos houve uma seleção de fatos a serem observados, coletados, compreendidos, bem como o modo como foram recolhidos.

Foi usado como instrumento o processo de entrevista de forma individualizada.

Segundo o autor, a utilização da entrevista na pesquisa social ocorre por uma série de fatores positivos:

A entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social. A entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano. Os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação. (GIL, 1999, p.118).

Sobre as características positivas da entrevista o autor reforça este método:

A entrevista pode ser considerada um dos procedimentos mais usuais desenvolvidos no trabalho de campo, já que através dela o pesquisador vai à busca de informações que estão contidas nas falas dos sujeitos pesquisados. Está longe de ser considerada uma conversa despreziosa e neutra, pelo contrário, ela é um meio de coleta de dados que contribui para que conheçamos melhor a realidade e o campo a ser pesquisado. (CANAN, 2009, p.35).

A partir dos dados pesquisados, juntando com nossos objetivos, é possível chegar a algumas conclusões provisórias.

Com relação à autonomia/emancipação dos educandos, aparece como um processo ainda muito confuso. Parece-nos uma via de mão dupla. Os professores não estão preparados e não estão se desafiando para um ensinar autônomo, pois implicaria conhecer com maior profundidade a realidade dos alunos. Os educandos por sua vez, ainda esperam que o professor repasse o conhecimento, pois desta forma se torna mais cômodo. Para que o educando construa sua autonomia é necessário que ele busque e pesquise mais, algo que nos

parece, do jeito que a escola está estruturada, não está despertando essa motivação nos educandos.

Para construção de um pensamento autônomo, também se faz necessário levar-se em conta as experiências dos educandos, que seria trabalhoso para os professores tendo em vista sua carga horária.

Também é interessante destacar a questão da politecnia. Cerca de 60% das respostas tiveram o processo da politécnica como uma grande possibilidade de emancipação, devido ao seu formato com maior ênfase na pesquisa. A politecnia é um processo muito jovem ainda para chegarmos a algumas conclusões, e também, tem apresentado muita resistência dos educandos, devido a questões sindicais e também por ser um elemento novo, o que naturalmente nos desacomoda e a crítica é uma forma de resistência.

Para um aprofundamento do saber autônomo, é necessário que o discente amplie seus conceitos, seus entendimentos. Logo, o caminho é uma educação interdisciplinar, baseada em um currículo que respeite a construção histórica do educando.

Portanto, de acordo com os dados empíricos, existem algumas tentativas e preocupações com o conhecimento autônomo, crítico, tendo o aluno como protagonista do seu processo de conhecimento, o que nas escolas pesquisadas não está ocorrendo.

Outro aspecto, de nosso objetivo principal, refere-se à questão curricular. Intrinsecamente, o ENEM propõe uma nova forma avaliativa baseada nas competências e habilidades, levando em conta toda a construção histórica do educando, suas experiências vividas anteriormente. Desta forma, é necessária nova formatação curricular que se aproxime ao mundo do educando.

De acordo com os dados levantados em nossa pesquisa, existe uma parcela dos professores entrevistados buscando novas possibilidades, contudo ainda são tentativas isoladas e muito subjetivas. Aparece muito presente ainda a preocupação das escolas com a preparação para o vestibular, descartando uma nova construção curricular.

Com relação a uma nova proposta curricular do ENEM, de acordo com as respostas, as escolas apenas estão treinando os alunos para responderem as questões das provas, e não uma mudança mais profunda. Fica difícil falar em autonomia, em protagonismo, em reflexão do mundo vivido pelo educando sem uma mudança curricular. Não haverá autonomia enquanto não trabalharmos os currículos, levando-se em conta as situações reais da vida, pois do contrário são conhecimentos com maior grau de dificuldade para assimilação dos educandos.

Ainda de acordo com a pesquisa, há escola na região que trabalha com o currículo do PEIS, hoje processo seriado, uma proposta totalmente desvinculada da realidade do aluno.

O ENEM como avaliação em larga, fundamentado nas respostas, não está conseguindo desencadear um processo profundo, radical de mudança curricular. Essas mudanças são necessárias, pois o currículo é fruto de seu tempo, se ajusta às necessidades de sua época, se a escola não se incorporar nessas mudanças, será atropelada pelas mudanças.

Como nossa pesquisa é fundada metodologicamente, fazem-se algumas considerações para com o ENEM:

O ENEM, como ingresso ao Ensino Superior, tinha como proposta a democratização do acesso para egressos do Ensino Médio, sejam eles ricos ou pobres. Porém, na prática, esse processo não tem ocorrido e os estudantes com maior poder aquisitivo têm frequentado escolas melhores, ocupando os cursos mais concorridos. Portanto, no cenário brasileiro não existe igualdade de condições para os jovens pobres, a concorrência sempre se torna desleal. Mesmo que o ENEM se constitui como política democrática, e a intenção do governo é de que todos participem, seja rica ou pobre.

De acordo com pesquisa de Dias (2013), o ENEM direciona as populações mais carentes e aparece como mais uma política que não dá conta de abranger as vivências juvenis como um todo.

O ENEM tem se tornado um instrumento muito mais de ranqueamento das escolas do que um processo de emancipação delas. Esse processo ocorre em função da maioria das escolas não possuem um Processo Político Pedagógico convincente, e acabam por serem norteadas pelo processo performático da avaliação do ENEM. Nesses casos, as escolas usam a estratégia de treinamento dos estudantes para que realizem o exame nacional de forma satisfatória, com intuito de melhor o ranking, sem que haja mudança curricular, ou mudança na qualidade de ensino.

Muito embora, é necessário destacar que avanços ocorreram com a implantação do ENEM. Mas também se faz necessário que essas contradições sejam discutidas para melhoria do processo.

Como continuidade de discussões e aprofundamento de nossa dissertação, estaremos dispostos a apresentar os dados desta pesquisa junto à 20ª CRE. Também, nos propomos a levar os resultados para as escolas participantes, além da provocação para criação de grupos de estudos com os educandários envolvidos, para que possamos de forma coletiva aprofundar os dados levantados e darmos continuidade a este processo.

Desta forma realizamos uma pausa na dissertação, pois este tema não se esgota com os dados levantados. Deixamos uma porta aberta para que as investigações continuem em um processo permanente e dialético.

11 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABMES, **Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. 2011.

AFONSO, A. J. **Políticas Avaliativas e avaliação educacional**. Braga: Universidade do Minho. Portugal, 2. Ed, 1999.

ALVES, A., MAZZOTTI, J; GEWANDSZNAJDER, F., **O método em ciências naturais e sociais; pesquisa quantitativa e qualitativa**, 2. Ed São Paulo; Thonsom, 1999.

ALVES, Rubem. **Lições de Feitiçaria, meditações sobre a poesia**. São Paulo: Loyola, 2003.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro, 2005.

ARAÚJO, L. B. **Religião e modernidade em Habermas**. São Paulo: Loyola, 1996.

ARISTÓTELES – **Metafísica livro I A**. In Aristóteles. Trad. Eudoro de Souza. Coleção os pensadores. São Paulo. Abril cultural 1984.

ASSUMPCÃO, Leilah L. **A invenção das ONGs - do serviço invisível à profissão sem nome. 1993**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional e da UFRJ, Rio de Janeiro, 1993.

AZEVEDO, F. de. **A Educação entre dois mundos: Problemas perspectivas e orientações**. Obras completas volume XVI. São Paulo: Melhoramentos. 1958.

Barthes, Rolando. **O rumor da língua – 1988**, Fundamentação Teórico-metodológica do ENEM. Brasília, 1988.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2005.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil: a História das rupturas. Pedagogia em Foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.pdf>>.

BERNARDO, J. **Democracia totalitária: teoria e prática da empresa soberana**. São Paulo: Cortez, 2004.

BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade**. Disponível em: <http://www.uem.br/acta>.

BOBBIO, N., MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionários de política**. Distrito Federal, v.1, UNB/linha gráfica Editora, 1992.

BOCHNIAK, Regina. **O questionamento da interdisciplinaridade e a produção do seu conhecimento na escola**. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 129-141.

BONAMINO, A., C. de: **Tempos de avaliação Educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRANDÃO, Z. **Entre questionários e entrevistas**. IN: NOGUEIRA M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N.(ORG). **Família e Escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação, **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Volume 3 – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Câmara dos Deputados. Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Audiências Públicas**, 1989.

Brasil. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional: LDB**. Brasília, 1981. Publicação original em inglês de 1980.

BRONNER, S. **Da Teoria Crítica e seus teóricos**. Campinas: Papirus, 1997.

CANAN, S. R. **Diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Brasil, 2009.

CAPRA, Fritjof. **Sabedoria incomum**. São Paulo: Cultrix, 1988.

_____. **A teia da Vida**: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 11 ed. SP: Editora Cultrix, 1996.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **A canção da Inteira**; Visão Holística da Educação, São Paulo: Summus 1995.

CAUDURO, M. T. **Investigação em Educação física e em Esportes**. Um novo olhar pela pesquisa qualitativa. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.

CHAUÍ, M., **Convite a Filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

CURY, C. R. J. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9.394/96. 4ª Edição Rio de Janeiro: DP&A 2001.

DALAGASPERINA, Eliana Cristina. **A reforma do Estado e as políticas sociais públicas**: as perspectivas neoliberais para a política educacional. Passo Fundo: UPF, 2006.

DANTAS, Leda. **Educação e projeto emancipatório em Jürgen Habermas**. 2004.

DEWEY, J. **Educação e democracia**. 5. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

DIAS SOBRINHO, J. **Campo e caminhos da avaliação**: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Ed. Insular, 2002.

DIAS, Luciana campos de Oliveira. - **Trajetórias de jovens egressos do ensino médio de uma escola pública de Santa Maria e o ENEM como ferramenta de inserção social**. Tese (Doutora em Educação) – Programa de Pós-Graduação da UNISINOS, São Leopoldo, RS; UNISINOS.

Dicionário de Política. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

AUTOR. DOCUMENTO BÁSICO ENEM, 2002. Disponível em: - <http://www.inep.gov.br/enem>. Acesso em:

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa; Reflexões sobre o trabalho de campo**. Rio de Janeiro, 2002.

SOUZA, S. Z. **Entrevista**. Roteiro, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 309-314, jul./dez. 2011.

FAVERO, Osmar e SEMEARO, Giovani. **Democracia e construção do público**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

FAZENDA, I. CATARINA, A.; **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1991. Coleção Educar. v. 13.

FAZENDA, Ivani (org.). **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 12.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores**. Revista Brasileira de docência, Ensino e pesquisa em Administração, INSS 1984-5294, Vol. 1, n. 1, p. 24-32, maio 2009.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1994.

FERNANDES, F. **Diretrizes e bases: conciliação aberta**. **Educação & Sociedade**, n. 36, p. 142-49, São Paulo: Vértice/CEDES, n. 36, p. 142-49, ago. 1990.

FERRARI, Odêmio Antonio, Bispo S/A. **A igreja universal do reino de Deus e o exercício do poder**. São Paulo: editora Ave-Maria, 2007.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação e sociedade, São Paulo, nº 79, p.257-272, agosto 2002.

FREIRE, P. – **Pedagogia da autonomia, Saberes necessários à prática educativa**, 36 ed – São Paulo. Paz e Terra 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: Dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas SP: Autores Associados, 2007,

FREITAS, L, C, de **Qualidade negociada: avaliação e contra regulação na escola pública**. Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, v. 26, n.92, p.911-933, out.2005.

FREITAS; E. de. **A população brasileira.** Disponível em: <http://www.brasilecola.com/brasil/a-populacao-brasileira.htm>>. Acesso em: 13 de maio. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: PABLO, A. A. Gentili e SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões Críticas.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007, p. 31 - 92. Frigotto, Gaudêncio; Ciavata, Maria. (Org.). *A experiência do trabalho e a educação básica.* Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GARDNER, J. **O mundo de Sofia:** Romance da história da Filosofia; Tradução João Azenha Junior – São Paulo: Companhia das letras, 1995.

GATTI, B. A. **Características de professores (as) de 1ª Grau no Brasil; perfil e expectativas.** Educação e Sociedade, n. 81, maio./1992.

GENTIL, Heloísa Salles. Estado e Políticas Públicas: Movimentos Sociais e Resistência. **Revista da Faculdade de Educação/Universidade do Estado de Mato Grosso: Política Educacional.** Cáceres-MT: Editora Unemat. Ano I, nº 01. Jul. - Dez. 2003, p. 34 - 55.

GIDDENS, Anthony - **As consequências da modernidade** /Anthony Giddens; tradução de Raul Fiker. – São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIL, A. C.; **Métodos e técnicas de pesquisa social**/– 5.ed. – São Paulo; Atlas, 1999.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais.** Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

HAGE, J. LDB - análise de uma etapa vencida. **Educação & Sociedade,** Campinas, SP: Papius, n. 37, p. 125-55, dez. 1990.

HAMILTON, D. **Sobre as origens do termo classe e curriculum.** IN: Teoria & Educação, n. 6,1992.

HARTMANN, A. M. **Desafios e Possibilidades da Interdisciplinaridade no Ensino Médio.** 2007. 229f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UnB, Brasília, DF.

HEGEL, G. W. F. **La phénoménologie de l'esprit. Paris.** AUBIER, Éditions Montaigne, 1941, tome I e II. Tome III, 359 p., 11.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. **A atitude interdisciplinar no sistema de ensino**. Revista Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro: n° 108, p. 83-94, jan.-mar. 1992.

KAPLAN, A. **Content analysis and the theory of sings**. *Philosophical Science*. 10, 230-247, 1943.

KURBAN E. **Teoria, prática e formação do fisioterapeuta**. Situação e perspectivas. Blumenau: Edifurb, 2005.

LAKATOS, E. M. **Metodologia científica** ed. 5.reimpr. São Paulo; Atlas, 2011.

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. **Avaliação Institucional: o uso dos resultados como estratégia de (re) organização dos espaços de discussão na universidade**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas Campinas: Unicamp, Campinas - SP, 2008.

LINDBLOM, Charles. **O processo de decisão política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília 1981.

LINO de M. **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO ENEM**. ED. INEP/MEC, BRASÍLIA DF – 2006.

LÜCK, H.. **Pedagogia interdisciplinar**. Petrópolis, Vozes. 1998.

LÜCK, Heloisa. **Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos teórico-metodológicos**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MACHADO, N. J. **Epistemologia e Didática**. São Paulo: Cortez, 1995.

MACHADO, Paulo Henrique Alves. **O ENEM no contexto das políticas para o ensino médio**. / Paulo Henrique Alves Machado. Cáceres/MT: UNEMAT, 2012 - 138 f.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.

MARTINS P. de S. RBPA V26, N, 3 P.497-514, set-dez 2010).

Martins, Angela M. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Avaliação de Documento**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 109, p. 67-87, mar. 2000.

MARX, K. **Manuscritos econômicos Filosóficos**. Coleção os pensadores. São Paulo; Abril 1978.

MARX, Karl; ENGELS, F. **O manifesto Comunista**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1998.

MINAYO, M., SOUZA C. de; **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, M.C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MINAYO. M.S.C. **O desafio do conhecimento; pesquisa qualitativa em saúde**. 9 ed. rev. Aum. São Paulo; Hicitec; 2006.

MINTO, Lalo Wantanabe. **O público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro: do golpe de 1964 aos anos 90**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP (s.n.) 2004.

MIRIEU, P. **Apreender sim, mas como?** Ed 7 Porto Alegre; Artmed 1998, 193 p.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 11.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MUNARI, Bruno, **Das coisas nascem coisas**. Lisboa: Arte e comunicação. Edições 70. (Trabalho original em italiano publicado em 1981).

OLIVEIRA, Ana Paula M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

OLIVEIRA, M. A. de. **A filosofia na crise da modernidade**. 2ª edição, São Paulo: Loyola, 1993.

OLIVEIRA, R. T. C. **A LDB e o Contexto Nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos - 1988 a 1996**. 370 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1997.

PÁDUA, Elisabete. M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10ª ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PCN + Ensino Médio: **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

Petrópolis: Vozes, 2005.

PIAGET, J. **Para onde vai a Educação?** Rio de Janeiro; Livraria José Olympo Editora/Unesco, 1973.

PINAR, W. F.; REYNOLDS, W.R.; SLATTERY, P. e TAUBMAN, P.M. **Understanding curriculum**. New York, Peter Lang, 1995.

PINTO, Á. V. **Ciência e existência**. São Paulo; Paz e Terra, 1985.

Pinto, José M. O ensino médio. In: Oliveira, R. P. e Adrião, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2002.

PIRES FERREIRA, L. **As bases do pensamento democrático liberal**: uma visita às obras de John Locke e Jean-Jacques Rousseau. **Perspectiva Sociológica**, v. 3, 2009, p. 01-17.

POLANYI, Karl. A Grande Transformação: as origens de nossa época. Rio de Janeiro, Editora Campus.

PORTELLA, Adélia, ATTA, Diza. **Dimensão pedagógica da gestão da Educação. Guia da consulta para o programa de apoio aos secretários Municipais de Educação – PRASEM**
PRADO, Caio Jr. **Dialética do Conhecimento**. Brasília: Brasiliense, 1969.

PRESTES, N. H. **Educação e racionalidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

RAMALHO, B., MADEIRA L., **A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas**. In Revista Brasileira de Educação. n. 30. Set/Out/Nov/Dez, p. 70-81, 2005.

RAMOS, Marise N. **O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura**. In: Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria. (Org.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília, DF: MEC; SEMTEC, 2004.

Referência Brasil. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer 05/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Maio 2011.

RICHARDSON, R. J., **Pesquisa social, métodos e técnicas; colaboradores** José Augusto de Souza Peres, São Paulo; Atlas, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SANTIAGO, A., **Política educacional, diversidade e cultura; a racionalidade dos PCN posta em questão**. IN PIOVESAN, A. et al.(org.). Filosofia e Ensino em debate. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós modernidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

SCHILLING, M. **Qualidade em nutrição: método de melhorias contínuas ao alcance de indivíduos e coletividades**. São Paulo: Varela, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 12.ed. Campinas, SP: Papirus, 2007, p. 31-44.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de, Olinda Evangelista. **Política Educacional**. 4ª edição, Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SIEBENEICHLER, F. **Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

SILVA, Mônica Ribeiro. **O Ensino Médio após a LDB de 1996: trajetórias e perspectivas**. 2013, Revista Pátio.

SILVA, M. A. da. **História do Currículo e currículo como construção histórico-cultural**. Universidade Federal de Minas Gerais --Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus, 2006.

SOARES, Helcio Benevides. A Pós-graduação em música. **Revista brasileira em música**. Rio de Janeiro, vol XII, p. 83089, 1982.

SOUSA, Sandra Zákia. Ensino Médio: Perspectivas de Avaliação. **Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)**. Brasília: CNTE, v. 5, n. 8, jan./jun. - 2011, P. 99 - 110.
SP: Editora Cultrix, 1996.

TAYLOR, S. J.; BORGDAN R.(1992) **Introducción a los métodos cualitativos de investigación** : La búsqueda de significados. Barcelona. Piadós.

TEDESCO, J. **Evaluar las Evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de localidad educativa**. IIPE – UNESCO Buenos Aires Argentina 2003.

TEIXEIRA, E.C. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento local e na transformação da realidade**. 2002 - AATR-BA.

TOURAINÉ, Alain. **Crítica da modernidade**, 7ª edição. Petrópolis, RJ, Vozes 2002.

TRIVIÑHOS, Augusto Nivaldo Silva, **Introdução à pesquisa em ciências sociais; A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo; Atlas, 1987.

TRIVIÑHOS, Augusto Nivaldo Silva, **Introdução à pesquisa em ciências sociais; A pesquisa qualitativa em educação** São Paulo; Atlas, 2012.

VASCONCELOS, Ricardo Afonso Ferreira de; LIMA FILHO, Domingos Leite. Do Modelo Keynesiano-fordista ao Sistema de Acumulação Flexível: mudanças no perfil do trabalho e na qualificação. In: **Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnologia**, Nº 01, 2008, Belo Horizonte - MG, CEFET, 2008.

WEIL, Pierre O novo paradigma holístico. Ondas a procura do mar. In: BRANDÃO, M. S.; CREMA, Roberto. **O Novo Paradigma Holístico**. Ciência, filosofia, artes e mística. São Paulo: Summus, 1991.

WERLE, F. CORRÊA, O. **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

WREFORD, J. Um ensino que tem muito a aprender. **O Estado de S. Paulo**. São Paulo, 13 abr. 2003. p. A16-17.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil**. São Paulo: Papyrus, 1990.

ZAGO, N. **Família & escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-83.

ZANON, Sebastião dos Reis Teixeira. **Interdisciplinaridade aplicada à educação agrícola: A relação entre o discurso e a prática no colégio técnico agrícola Ildelfonso Bastos Borges - RJ - Soropédica, RJ, 2009.**

ZITKOSKI, Jaime José. **Horizontes da refundamentação em educação popular**. Frederico Westphalen, Ed. URI, 2000.