

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SERGIO MAJESKI

**ENSINO MÉDIO, CURRÍCULO E COTIDIANO ESCOLAR:
SOBRE MOVIMENTOS E TENSÕES NOS DISCURSOS OFICIAIS**

VITÓRIA
2013

SERGIO MAJESKI

**ENSINO MÉDIO, CURRÍCULO E COTIDIANO ESCOLAR:
SOBRE MOVIMENTOS E TENSÕES NOS DISCURSOS OFICIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço.

VITÓRIA
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

M233e Majeski, Sergio, 1966-
Ensino médio, currículo e cotidiano escolar : sobre
movimentos e tensões nos discursos oficiais / Sergio Majeski. –
2013.
122 f. : il.

Orientador: Carlos Eduardo Ferraço.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Cotidiano escolar. 2. Currículos. 3. Diretrizes curriculares
nacionais. 4. Ensino médio - Avaliação. 5. Ensino médio –
Currículos. 6. Planejamento educacional. 7. Prática de ensino. I.
Ferraço, Carlos Eduardo, 1959-. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SERGIO MAJESKI

**ENSINO MÉDIO, CURRÍCULO E COTIDIANO
ESCOLAR: SOBRE MOVIMENTOS E TENSÕES NOS
DISCURSOS OFICIAIS.**

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo
como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 30 de Agosto de 2013

COMISSÃO EXAMINADORA

Carlos Eduardo Ferrazo
Professor Doutor Carlos Eduardo Ferrazo
Universidade Federal do Espírito Santo

Janete Magalhães Carvalho
Professora Doutora Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo

Eliza Bartolozzi Ferreira
Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo

Tânia Mara Zanotti Frizzera Delboni
Professora Doutora Tânia Mara Zanotti Frizzera Delboni
Universidade de Vila Velha

Agradeço aos meus pais: Laudemiro e Nilza, os maiores mestres que já conheci, pelo amor e apoio incondicionais.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferrão, pelos ensinamentos que me fizeram enxergar o cotidiano e as teoriaspráticas com outro olhar.

À professora Dr^a. Eliza B. Ferreira, minha primeira orientadora e que sempre me auxiliou com informações e esclarecimentos fundamentais.

Aos meus amigos, pelo incentivo, apoio e torcida, em especial: Angela A. C. Pereira, Sônia M. Cardoso, Giovana e Alexandre Alegro, Angélica S. Franzotti, Adelarmo Carvalho, Nelsinho Czartorynski, Hebert Cabral, Aristóteles Porfírio, Heloisa Manato, Catarina Dallapicula, Tadeu Schneider e tantos outros.

“A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, é bem sabido que segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.”

Michel Foucault

RESUMO

O presente trabalho foi movido pela nossa preocupação e interesse pela questão educacional no Brasil, especialmente por nossa afinidade com o Ensino Médio. Num primeiro momento explanamos questões gerais sobre essa etapa de ensino para, em seguida, problematizar as três principais políticas oficiais para o Ensino Médio na atualidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), focando as questões curriculares e os entendimentos/usos que os sujeitos praticantes fazem desses instrumentos nos cotidianos da escola. Em meio a problematização dessas políticas, estão as falas dos professores e alunos sobre os assuntos relacionados às mesmas. Tentamos elucidar a importância que tais políticas têm para os atores do cotidiano escolar e levantar questionamentos sobre o arcabouço legal criado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. Constatamos que grande parte das orientações oficiais não são plenamente assimiladas/usadas ou conhecidas na escola, onde os sujeitos praticantes adotam mecanismos de trabalho de acordo com suas necessidades. A problematização das políticas evidenciou a importância crescente do ENEM, o que nos leva a crer que cada vez mais todos os projetos e orientações destinados ao Ensino Médio terão como pano de fundo esse exame.

Palavras-chave: Ensino Médio. Políticas oficiais para o Ensino Médio. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI). Exame Nacional para o Ensino Médio.

ABSTRACT

This work was motivated by our concern and interest in the issue of education in Brazil, and especially with our empathy with High School. At first we explain the general issues about this educational level, and then we discuss the three most important official policies for high school today: the National Curriculum Guidelines for Secondary Education (DCNEM), the Innovative High School Program (ProEMI) and National Secondary Education Examination (ENEM) focusing on curricular issues and understandings/uses that the practicing subjects make of them in school everyday. Amid questioning these policies are the speeches of teachers and students on the same issues. We try to elucidate the importance that such policies have for the actors of the school everyday and raise questions about the legal framework created by the Ministry of Education and the Department of Education of the State of Espírito Santo. We've noticed that most official guidelines are not fully assimilated in school, where practicing subjects adopt their work strategies according to their needs. The questioning of the policies highlighted the growing importance of ENEM, which leads us to believe that over and over all the projects and guidelines for high school will have the influence of this examination.

Key words: High School. Official policies for High School. National Curriculum Guidelines for Secondary Education (DCNEM). Innovative High School Program (ProEMI). National Secondary Education Examination (ENEM).

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 Alunos fantasiados de personagens de livros infantis.....	31
Fotografia 2 Painel do festival de leitura.	33
Fotografia 3 Alunos expondo mosaicos confeccionados em aulas de Artes.	36
Fotografia 4 Aluno fantasiado de Deus Mitológico para trabalho de História.	40
Fotografia 5 Aluna toca saxofone no festival de leitura.	51
Fotografia 6 Alunas participam do festival de leitura.	56
Fotografia 7 Aluna entrega resumo sobre mitologia greco-romana.....	62
Fotografia 8 Alunos fantasiados de personagens dos livros de Jorge Amado.	65
Fotografia 9 Aluno fantasiado de Deus Grego para exposição de História.	74
Fotografia 10 Alunos exibem trabalho de artes ligado ao cinema.	78
Fotografia 11 Alunos preparando exposição de literatura.	79
Fotografia 12 Alunos montam exposição de literatura.	83
Fotografia 13 Alunos fantasiados de personagens da mitologia grega.	86
Fotografia 14 Alunos representam texto de Machado de Assis.	91
Fotografia 15 Alunos apresentam peça embasada em texto de Machado de Assis.	96
Fotografia 16 Alunos representam em trabalho de literatura.	100
Fotografia 17 Alunos representam texto adaptado de Machado de Assis.	101
Fotografia 18 Alunos representam texto contemporâneo.....	104
Fotografia 19 Alunos representando em trabalho de literatura.....	109

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DE UMA VIDA.....	10
1.2 SOBRE AS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO A PARTIR DA DÉCADA DE 1990: CONSIDERAÇÕES GERAIS	16
1.3 ENSINO MÉDIO NO BRASIL ATUAL.....	21
DIÁRIO DE CAMPO	28
2 O QUE ESTAMOS ENTENDENDO COMO CURRÍCULO.....	30
2.1- METODOLOGIA DA PESQUISA COM O COTIDIANO	37
2.2 SOBRE O USO DAS CONVERSAS NA PESQUISA	41
2.3 ONDE REALIZAMOS A PESQUISA.....	43
DIÁRIO DE CAMPO	44
3 AS ATUAIS POLÍTICAS OFICIAIS DE CURRÍCULO DO MEC E DA SEDU- CONSIDERAÇÕES GERAIS	45
DIÁRIO DE CAMPO	60
4. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS	62
4.1 AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO	67
DIÁRIO DE CAMPO	81
5 SOBRE O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (PROEMI)	82
DIÁRIO DE CAMPO	88
6 A QUESTÃO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM	89
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
8 REFERÊNCIAS.....	117

1 INTRODUÇÃO

1.1 Fragmentos Da História De Uma Vida...

O sentimento do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos de nós mesmos (...), em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem (LAROSSA, 1999, p.52).

Aos seis anos travei o meu primeiro contato com a escola. Era início de março de 1973, em uma escolinha singular, unidocente e multigraduada, na zona rural do atual município de Santa Maria de Jetibá, lugar chamado Garrafão. Iniciei como aluno ouvinte, não havia pré-escola e a lei vigente à época só permitia matrícula aos sete anos. Na manhã de meu primeiro dia de aula, falei para minha mãe: “Não posso ir para a escola, eu não sei ler, nem escrever e nem fazer contas. O que vou fazer lá?” Minha mãe riu e me disse que era para aprender tudo isso que eu estava indo para a escola. Então, esse foi o meu primeiro conceito sobre o que era e para que servia a escola. Por muito tempo acreditei que essa era a única função a lhe atribuir.

Minha primeira professora – estudei com ela dois anos, como ouvinte, e no primeiro ano – era extremamente rígida. Ela castigava os alunos, puxava-lhes as orelhas, batia com uma régua, punha de castigo no canto da sala, deixava sem recreio, entre outros, e os pais apoiavam esses métodos. Ela era considerada uma espécie de autoridade, havia dado aula para grande parte de nossos pais e tios. Ainda, não estimulava a criatividade, não havia um momento para artes ou recreação. Os objetivos dela se limitavam a que todos soubessem ler e escrever corretamente, dominassem as quatro operações básicas da matemática e que todos fôssemos muito obedientes e disciplinados. E era exatamente assim, e isso o que acontecia.

Tudo o que aprendíamos é porque tinha que ser assim, era importante porque a professora dizia que era e ninguém questionava. Aliás, ninguém nem tinha coragem para isso. As outras professoras que tive, no antigo Curso Primário, não foram muito

diferentes, embora um pouco menos rígidas.

Para concluir o Ensino Fundamental – antigo Primeiro Grau – fui estudar na zona urbana. Foi um choque: julgava a escola meio desorganizada, em muitas aulas os alunos conversavam, faziam bagunça, a disciplina era pouca. Sofri, a partir daí, o que hodiernamente se chamaria de *bullying* em função disso. Esse é um tema que desperta em mim grande interesse e que deveria ser tratado de forma mais séria e comprometida nas escolas. Percebo que o discurso continua num nível pouco profundo, aquém do que o problema significa e de suas consequências nefastas

Em 1980, na sétima série (hoje oitavo ano), passei a trabalhar durante o dia e estudar à noite. Trabalhava em uma serraria, na qual viria a sofrer um acidente, em outubro daquele ano. Dessa época em diante, sempre trabalhei e estudei ao mesmo tempo; nunca mais experimentei a sensação de apenas estudar.

Trabalhar, estudar em uma escola que não era confiável, como base para se chegar a algum lugar, tornar-se vítima de preconceito, depender basicamente de si mesmo, sobreviver, seguir a diante... Nada disso é tarefa fácil, mas, ao mesmo tempo, pessoas e situações maravilhosas também ocorreram. Com tudo isso, construí minha história e moldei minha trajetória.

Em 1981, na oitava série (hoje nono ano), conheci a professora que mais me influenciou e, por isso, marcou minha vida. Ela era adorada pela maioria dos alunos, não dava muita importância para provas, notas, faltas e presenças, mas ela conversava, ouvia e, principalmente, enxergava os alunos, atribuía-nos importância. As aulas por ela ministradas eram encantadoras: falávamos sobre tudo, ela me inspirava, eu me sentia feliz naqueles momentos. A partir daquele ano, comecei a assumir certo protagonismo em minha turma e na escola. Passei a participar de incontáveis atividades e, na maioria das vezes, como liderança.

Ingressei no Ensino Médio (naquela época denominado Segundo Grau), no ano de 1982, na mesma escola na qual cursara a maior parte do Ensino Fundamental. O curso era profissionalizante: Habilitação Básica para Agropecuária. Não que eu pretendesse trabalhar nessa área, mas era o único oferecido na cidade e a única forma de concluir o Ensino Médio. Na realidade, o curso não preparava para nada, a

maioria dos alunos trabalhava durante o dia e estudava à noite, não havia aulas práticas, e a maioria dos professores não dispunha de formação adequada para lecionar as disciplinas técnicas, tampouco as do núcleo comum. Mas para nós, que lá morávamos e não tínhamos como estudar em outra cidade, era o que restava. À época, frequentar a escola era também uma forma de encontrar os amigos, rir, brincar depois de um dia cansativo de trabalho e além da formação, fazíamos uma série de outras atividades: festas, passeios, excursões. Tratava-se, na verdade, de grande espaço de socialização.

Nos anos de 1984 e 1985, cursei também o Magistério, direcionado para lecionar as séries iniciais (antigo Curso Normal), no período vespertino – trabalhava pela manhã e estudava à tarde e à noite. Em 1984 conclui o Curso de Agropecuária e já no ano de 1985 comecei a dar aulas para o Supletivo 1º Grau – havia sala regular para essa modalidade de ensino. Ingressei na faculdade de Geografia em 1986. Trabalhei, também, como professor de Educação Física, com regência de classe, em uma escola unidocente, na zona rural, com as quatro séries iniciais na mesma sala e, ainda, com a incumbência de fazer a merenda e cuidar da limpeza da escola. No final da década de 1980 passei a trabalhar com Ensino Médio.

A base oferecida pela escola na qual estudei foi muito ruim. Penso que minha formação básica só não foi pior pelo fato de gostar muito de ler - naquela época lia quase tudo o que me caía às mãos: de Agatha Christie a Victor Hugo, passando pelos novos autores da época, como Marcelo Rubens Paiva, Leonardo Boff e Frei Betto.

Por essa ocasião começo a me aprofundar em questões políticas, passo a ler e a estudar muito sobre socialismo e os movimentos políticos brasileiros e latino-americanos. Na Igreja Católica participo do movimento das Comunidades Eclesiais de Base, ligado ao movimento da Teologia da Libertação.

Apesar do tipo de ensino oferecido pela escola em que estudei, eu gostava muito de frequentá-la. De vez em quando ocorriam mutirões para limpá-la e arrumá-la, eu sempre participava, aliás, a partir da oitava série, sempre participei de tudo, das festas juninas, passando pelos campeonatos esportivos, até tocar na banda marcial, que a duras penas havíamos conseguido montar.

Mesmo com todas as dificuldades da época – estudar, trabalhar, escola precária – m o Ensino Médio foi uma época boa para mim, em uma cidade pequena e pacata. Foi por intermédio da escola que nos envolvemos em uma série de atividades, como já mencionado, mas o melhor eram as excursões. Fizemos viagens para o Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Ouro Preto, pelo Sul e pelo Nordeste do Brasil. A maioria dos alunos não tinha dinheiro para os passeios, então trabalhávamos o ano inteiro para juntar recursos, pagávamos pequenas mensalidades e promovíamos uma série de eventos para angariar fundos, tais como bailes, reuniões dançantes, festas variadas, pedágios, torneios esportivos, rifas, bingos e outros. Assim, no final do ano tínhamos juntado a maior parte da verba necessária e fazíamos viagens maravilhosas, muito divertidas. Desta forma, o Ensino Médio me deixou recordações positivas, aliás, tínhamos começado essas iniciativas já na oitava série. Talvez por isso tenha, desde o início de minha carreira, me identificado muito com essa etapa de ensino.

Entre as décadas de 1980 e 1990 trabalhei a maior parte do tempo com o Ensino Fundamental e Médio, ao mesmo tempo, mas sempre com preferência maior pelo Secundário. Desde o ano de 1990 desempenho as atividades de magistério na capital. Por muito tempo atuei nas redes estadual e municipal, mas há cerca de dez anos abandonei o Ensino Público e me dedico apenas à Rede Privada e somente à última etapa do Ensino Médio.

Na verdade, durante o período em que cursei o então denominado Secundário, não atribuía muita importância ao que era ensinado, pois a minha intenção era apenas concluir o curso. Somente isso, não pensava em trabalhar com agropecuária, além de que, como já mencionado, o ensino oferecido era muito precário e, então, via na conclusão do Curso Secundário perspectiva de obter algum emprego melhor e prosseguir nos estudos, isso sem questionar a validade dos conhecimentos oferecidos. Penso que, ainda hoje, essa é a realidade de muitos alunos. Durante o Ensino Médio, trabalhei em várias atividades: frentista de posto de gasolina, auxiliar de lanternagem em oficina mecânica, garçom, auxiliar de escritório, auxiliar de marceneiro, entre outras.

No ano de 1985 comecei a dar aulas. Nessa época já concluía o Curso de Agropecuária, mas cursava, ainda, o 3º ano do Curso de Magistério. Minha primeira

experiência, como docente, foi com Supletivo 1ª grau. Ao ingressar na faculdade, em 1986, passei a dar aulas de Geografia para as séries de 5ª a 8ª. Nessa ocasião, também ministrava aulas de Educação Física – havia feito um curso de curta duração, em Belo Horizonte, que, pela falta de profissionais na época, servia para que o Estado autorizasse a atuação nessa área. Em 1987 passei a atuar também como professor de Geografia do Ensino Médio – já atuava nessa etapa, como professor de Educação Física.

Era uma época de sucessivas novidades na vida profissional, sentia-me muito importante trabalhando com Ensino Médio, era um professor extremamente rigoroso, aplicava provas com elevado grau de dificuldade e acreditava que essa era a forma correta de auxiliar os alunos a adquirir base sólida de ensino. Penso que possa ter até ajudado a alguns, mas prejudiquei outros tantos, que, provavelmente, desistiram ou tomaram pavor da Ciência Geográfica em decorrência dessa minha postura. Nessa época não me questionava sobre o significado do Ensino Médio e o respectivo funcionamento, nem sobre os conteúdos ensinados.

Quando iniciei a minha carreira no magistério sonhava me tornar um professor diferente da maioria dos profissionais que conhecia. Acreditava que teria a capacidade de fazer todos os alunos entenderem a importância do conhecimento e resgatá-los das trevas da ignorância. Estava muito influenciado pelas manifestações contra a Ditadura, o início da redemocratização, a Constituinte, os movimentos sociais, os partidos de esquerda, com destaque ao PT, por isso todo o meu discurso era permeado pela ideia de emancipação do homem, pela democracia, pela liberdade, desde que isso não significasse liberdade e democracia em minha sala, afinal ali eu é quem mandava. Ainda hoje preservo um pouco dessa concepção de redenção, de resgate, que o professor deve ter, mas, agora, de forma mais branda.

Os graves problemas sociais e políticos do Brasil sempre foram alvos de minhas preocupações e estudos e permearam meu discurso e minha prática. A década de 1980 e início dos anos da década de 1990 constituíram tempo de aprofundamento sobre essas questões

No início da década de 1990 passei a trabalhar no município de Vitória. Atuei nas redes municipal, estadual e particular. Sentia cada vez mais afinidade com o Ensino

Médio. Iniciei na rede particular em uma escola de classe média alta e percebi impressionante diferença em relação às escolas públicas, em todos os aspectos: comprometimento dos professores, funcionários, alunos, pais (claro que não se tratava de condição unânime) e estrutura. Chamava-me a atenção como os alunos do Ensino Médio (e até alguns do Fundamental) tinham bem claro que era muito importante a boa base de conhecimentos para que pudessem ingressar em faculdades e universidades renomadas. Ou seja, para a maioria, essa era a principal função do Ensino Médio: preparar bem para ingressar no curso superior, não que nas escolas públicas o ensino também não estivesse voltado, em grande parte, para esse fim, mas o diferencial era que na escola privada professores e alunos acreditavam muito na concretização desse objetivo. Grande parte do que se ensinava nessa escola estava associado aos programas de vestibulares das universidades. A validade ou não dos conteúdos ministrados era dimensionada pela listagem de conteúdos das universidades.

Por essa época, as discussões sobre formas de avaliação e conteúdos ensinados eram, ainda, poucas. Aliás, na escola particular, as avaliações se davam pautadas no formato das provas de vestibular. Já nas públicas cada professor decidia suas formas de avaliações que variavam de nota por cadernos, passando por trabalhos até as tradicionais provas.

No final da década de 1990 e início dos anos de 2000, trabalhava na Rede Municipal, com Ensino Fundamental, e na Privada com ensino médio. A falta de apoio ao trabalho docente, as más condições, com destaque às de infraestrutura, a questão salarial, os projetos implantados, sem considerar as necessidades dos alunos, entre outros, me levaram a desistir do trabalho na Rede Pública.

O meu afastamento das salas de aula do ensino público não significou a perda de interesse pela Educação Pública, muito pelo contrário, é a partir desse período que passo a me interessar cada vez mais pelas políticas educacionais do País e do Estado. O lançamento de uma série de projetos, programas, orientações vinculadas a avaliações externas e que passam a ser utilizados, teoricamente, para medir a qualidade da Educação e melhorá-la, a comparação entre o ensino público e o privado, o fortalecimento do ENEM bem como o sucesso de alguns países, relacionado à questão educacional me despertam para uma infinidade de interesses

e questionamentos que me levaram a ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES.

O conteúdo aqui narrado é parte daquilo que me constitui como pessoa e profissional. Não daria conta de relatar tudo e muitas questões nos escapam, ou não queremos lembrar, ou, ainda, como no dizer de Larrosa:

De outra parte, não há um eu real e escondido a ser descoberto. Atrás de um véu, há sempre outro véu; atrás de uma máscara, outra máscara; atrás de uma pele, outra pele. O eu que importa é sempre aquele que existe mais além daquele que se toma habitualmente pelo próprio eu: não está para ser descoberto, mas para ser inventado; não para ser realizado, mas para ser conquistado; não para ser explorado, mas para ser criado. (LARROSA, 2006, p.9)

Ainda, recorrendo a Larrosa:

Todos somos um pouco Ulisses, um pouco Cristo, um pouco Sócrates, um pouco Rousseau. E também um pouco Abraão, Prometeu, Antígona, Gulliver, Alonso Quijano, Macbeth, Édipo, Robinson, Fausto, Wilhelm Meister, Capitão Ahab, Ulrich ou o agrimensor K. . Suas histórias ocupam o lugar de nossas inquietudes, o vazio essencial e trêmulo em que se abriga a nossa ausência de destino. Talvez os homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos. (LARROSA, 2006, p.22)

Complementaria, então, que, além disso, também sou um pouco de minhas professoras do Ensino Primário e Fundamental, do Médio e da faculdade, um pouco de meus alunos, de meus amigos, de minha família, enfim, do mundo em que vivo.

1.2 Sobre As Políticas Para O Ensino Médio A Partir Da Década De 1990: Considerações Gerais

A dinâmica das transformações, nas últimas décadas, permeia todos os campos de atividade humana e obriga a uma série de transformações, reformas, reestruturações, modernizações e afins. A vida e o mundo nunca foram tão difíceis de explicar e entender; aliás, grande parte do que ocorre só entendemos por aproximação. Buscar uma explicação simples para qualquer fenômeno, seja social, econômico, cultural, político, é tarefa inglória e até sem sentido. Edgar Morin, por meio de sua Teoria da Complexidade nos oferece pistas para se fazer uma leitura mais próxima do mundo atual:

A complexidade surge, é verdade, lá onde o pensamento simplificador falha, mas ela integra em si tudo o que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento. Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadoros de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e finalmente ofuscantes de uma simplificação que se considere o reflexo do que há de real na realidade. (MORIN, 2007, p.6)

Usando a complexidade de Morin, analogias sobre o mundo contemporâneo podem resultar em algo aproximado do que ocorre à nossa volta. As análises feitas apenas a luz da racionalidade cartesiana, muitas vezes, limitará uma compreensão mais ampla e contextualizada. A complexidade, vale ressaltar, além das interações que desafiam a possibilidade de cálculos, comporta também, indeterminações, incertezas e fenômenos aleatórios, segundo o próprio autor.

As transformações permanentes e profundas pelas quais temos passado obrigam os Estados a promover reformas nos sistemas educacionais. Na Europa, na América Latina, na Ásia, mudanças educacionais ocorreram ou estão ocorrendo, a maioria delas veiculadas a reformas curriculares. Não raro, estas têm sido o centro do processo, ou a principal causa das reformas.

Os modelos de reformas podem variar, mas guardam entre si quesitos em comum, em especial o vínculo com a tecnologia e o trabalho em um mundo cada vez mais globalizado e subordinado às leis do mercado. Para grande parte dos países e organizações internacionais, a tecnologia é o motor central da economia global e para que continue evoluindo, o desenvolvimento do conhecimento é crucial e, assim a Educação passa a ocupar espaço cada vez mais central nesse processo. Segundo Lopes (2008, p.20), argumenta-se, nesse contexto, que há necessidade da formação em habilidades e competências mais complexas, supostamente garantidas por uma Educação que inter-relacione as disciplinas escolares. Mais adiante retornaremos a esse assunto.

As políticas, sejam elas quais forem, envolvem complexidade imensa de interesses, conforme Ball e Mainardes (2011):

Novas narrativas sobre o que conta como boa educação estão sendo articuladas e validadas. Assim, precisamos de uma linguagem crítica e de um método analítico que nos permitam lidar com essas novas formas de políticas. Precisamos de uma linguagem não linear e que não atribua a política mais racionalidade do que ela merece. As políticas envolvem

confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétrica (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. (BALL E MAINARDES, 2011; p.13).

As palavras dos teóricos servem para políticas, de uma forma geral, mas se ajustam, ainda mais, às políticas e orientações oficiais para a Educação. Não é possível compreender as recentes reformas com seus instrumentos, sem considerar a multiplicidade de fatores ou interesses políticos, culturais, econômicos, sociais imbricados nesse processo.

São comuns as análises que tentam explicar a convergência das reformas em diferentes países do mundo, pela subordinação dos Estados nacionais aos órgãos e agências multilaterais, como o FMI, BIRD, UNESCO, BID e, mesmo, aos grandes conglomerados transnacionais. Para Lopes (2008), essas análises afirmam que, com o avanço das políticas neoliberais, ocorreu acentuada submissão das políticas educacionais aos mecanismos de controle do Estado e do mercado. Segundo essa lógica, existe, então, um processo de globalização econômica capaz de determinar a globalização política e cultural.

Lopes (2008), salienta que além da influência dos órgãos internacionais, muitas dessas redes se estabelecem por razões diversas e que a existência de tais conexões globais não é suficiente para explicar os variados discursos produzidos nas atuais propostas de currículo nacional. A noção de que as políticas educacionais são sempre decorrentes da submissão aos organismos internacionais pode mascarar o fato de que existem vários outros interesses incluídos nesse processo, inclusive as opções feitas pelos governos nacionais.

Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei nº9394/96) e, na sequência, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O lançamento desses documentos oficiais foi feito com grande alarde e prenunciava grandes mudanças no processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica. É a partir do lançamento da LDB que os antigos Primeiro e Segundo Graus passam a ser denominados de Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente, e no conjunto são chamados de Educação Básica. A nova legislação educacional, assim como as orientações oficiais, abre caminho

para uma série de novidades, tais como: trabalho com projetos, bloco único, formas de avaliação e progressão dos alunos, entre outras. A julgar pelas avaliações e índices usados para verificar a qualidade da educação, esse arcabouço legal ainda não significou uma grande melhoria qualitativa do sistema educacional .

Pela Resolução CEB nº 3/1998 foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), conjunto de normas obrigatórias para a Educação Básica, que devem orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, e direcionar os currículos e conteúdos mínimos, de tal forma que assegure a formação básica, de acordo com a LDB, estabelecendo competências e diretrizes para todas as etapas da Educação Básica.

Em 1998 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNem), com a prerrogativa de orientar a Educação separada por disciplinas; ao contrário das DCNs, os PCNs não são obrigatórios. A partir do início dos anos 2000, os PCNs perdem importância nos discursos oficiais, em função do lançamento de outras orientações oficiais ou de uma maior importância dada a outros instrumentos já existentes, como as DCNs e os documentos que fundamentam o ENEM.

No final da década de 1990, mais precisamente em 1998, foi criado o Exame Nacional Do Ensino Médio – ENEM. Tal instrumento surgiu como uma espécie de autoavaliação para os alunos em fase de conclusão ou já com o Ensino Médio concluído. A premissa era avaliar se os conteúdos aprendidos podiam ser usados pelos alunos em situações práticas, para resolução de problemas, por isso não se caracterizava como avaliação pautada nos conteúdos, mas nas habilidades e competências adquiridas pelos alunos, ao longo do período de formação fundamental e média. Logo ficou claro que o objetivo de tal exame era reestruturar a proposta curricular para o Ensino Médio e aumentar o controle do Estado sobre a Educação.

A posteriori, ainda na esteira da criação dos mecanismos de orientações e avaliações, o Ministério da Educação (MEC) criou em 2007 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para avaliar o desempenho da Educação Básica.

Gradativamente, o ENEM muda o próprio perfil, e passa de auto-avaliação para instrumento importante para o acesso dos estudantes a faculdades e universidades públicas e privadas. Várias são as instituições que passam a usar parcial ou integralmente as notas do ENEM para o ingresso de alunos em variados cursos superiores. O governo criou, também, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), destinado a alunos de escola pública, de baixa renda, processo no qual um dos principais requisitos, para obter o benefício, é a nota do ENEM. Na primeira década dos anos 2000, o ENEM torna-se avaliação fundamental para a maioria dos alunos do Ensino Médio que pretendem ingressar num curso superior. A partir de então, o número de inscritos a cada ano sobe vertiginosamente.

Em 2009, o MEC lança o novo ENEM, a prova passa a contar com 180 questões mais uma Redação (até então a prova oferecia 63 questões, mais Redação). A proposta é que o exame seja utilizado como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais e, assim, democratize as oportunidades de acesso às vagas federais de Ensino Superior, além de possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

As universidades poderão optar entre quatro modalidades de utilização do ENEM como processo seletivo:

- Como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e *on-line*;
- Como primeira fase;
- Combinado com o vestibular da instituição;
- Como fase única para as vagas remanescentes do vestibular;

Com o novo formato do ENEM e um número cada vez maior de universidades e faculdades usando parcial ou integralmente as notas dessa avaliação como mecanismo de ingresso, o MEC lança uma matriz de conteúdos norteada pelas competências e habilidades para cada área de conhecimento.

Ainda em 2009, o MEC lança a proposta do Ensino Médio Inovador e é aprovada a Emenda Constitucional nº59/2009 que torna obrigatória a Educação Básica dos 04 aos 17 anos. Na década de 1990, no Governo Fernando Henrique Cardoso, o MEC separara o ensino profissionalizante do acadêmico; já em 2006, no Governo Lula, o

Ensino Médio volta a ser integrado.

No ano de 2001, depois de anos de polêmicas e tramitação pelo Congresso, finalmente, é lançado o Plano Nacional de Educação – PNE, com metas a serem alcançadas até o ano de 2010. O PNE é criado com a prerrogativa de funcionar como política de Estado e não de governo. Vencido o prazo do PNE, conclui-se que grande parte das metas não foram atingidas e, até o momento, o novo PNE sequer foi aprovado pelo Congresso Nacional.

A partir do início dos anos 2000, várias universidades públicas passam a adotar sistemas de cotas para ingresso nos cursos de graduação. Essas cotas são raciais e/ou sociais, tendo como principal justificativa a necessidade de se pagar a dívida histórica com os grupos menos favorecidos, ou alijados do processo de desenvolvimento socioeconômico, e contribuir para uma maior mobilidade social. As cotas raciais são questionadas junto ao Supremo Tribunal Federal – STF, que julga, em 2012, que é constitucional a adoção de tal prática pelas universidades. Ainda em 2012 é aprovada uma lei no Congresso Nacional que torna o sistema de cotas sociais e/ou raciais, obrigatório para todas as instituições superiores federais de ensino - as cotas devem representar, no mínimo, 50% das vagas disponíveis.

O nosso trabalho foi desenvolvido a partir da problematização das três principais políticas, da atualidade para o Ensino Médio: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNem), o novo ENEM, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o Novo Currículo da SEDU e o uso/entendimento das mesmas no cotidiano escolar.

1.3 Ensino Médio No Brasil Atual

O Ensino Médio no Brasil é considerado o grande gargalo do sistema de ensino: cerca de 50% dos egressos nesta etapa não a concluem. Segundo dados da Pnad (2010), dos 3,3 milhões de alunos que ingressaram no 1º ano do Ensino Médio em

2008, apenas 1,8 milhão deles concluíram o 3º ano, em 2010. O documento “Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE: uma análise das condições de vida da população brasileira (IBGE, 2010)” demonstra que a taxa de frequência bruta às escolas, dos adolescentes, de 15 a 17 anos, é de 85,2%. Já a taxa de escolarização líquida dos mesmos adolescentes (de 15 a 17 anos) é de 50,9%. Conclui-se, então, que metade dos jovens de 15 a 17 anos ainda não está matriculada no Ensino Médio.

Referindo-se apenas ao Ensino Médio, o documento diz que o número de estudantes dessa etapa, anualmente, é de 8,3 milhões. A taxa de aprovação do Ensino Médio brasileiro é de 72,6%, enquanto os índices de reprovação e de abandono são, respectivamente, de 13,1% e de 14,3% (INEP, 2009). Considerando apenas os dados para o 1º ano do Ensino Médio, a taxa de evasão é de 12,5%, enquanto a de repetência chega a 17,2%. Observa-se que esses dados apresentam uma variação de região para região e entre a zona urbana e rural. Há, também, significativas diferenças entre escolas públicas e privadas. O EM concentra, igualmente, os maiores índices de distorção idade-série, ainda, segundo o INEP, dos 10,2 milhões de jovens com idade entre 15 e 17 anos, 45% apresenta Ensino Fundamental incompleto. A escola onde realizamos a nossa pesquisa, somados os turnos matutino e vespertino, conta com 26 turmas de 1º ano, e apenas 7 de 3º ano - o número médio de alunos por turma é o mesmo, independente da série, essa diferença do número de turmas entre o 1º e 3º ano está diretamente relacionada ao índice de reprovação e abandono dos alunos.

As notas do último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2011) demonstram que a situação do EM, em âmbito nacional e no Espírito Santo, é muito ruim: a média nacional geral foi de 3,7, enquanto a pública foi de 3,4. Em nove estados da federação, entre eles o ES, o IDEB de 2011 foi menor do que o de 2009, enquanto em sete estados o número permaneceu idêntico. Ainda que índices como o IDEB possam e devam ser questionados, eles servem de parâmetro para entender que a situação dessa etapa do ensino não vai bem. Não que as notas do IDEB do Ensino Fundamental sejam boas, mas são melhores do que as do EM. A posição do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, sigla em inglês) reforça a ideia de que a situação geral da Educação Básica não é boa: o país ocupa o 57º lugar entre sessenta e cinco dos avaliados – conforme dados do PISA 2011.

Um balanço da escola pública brasileira, em todos os níveis, no início do século XXI, nos revela o retrato constrangedor de uma dívida quantitativa e qualitativa. Todavia, é no ensino médio em que esta dívida se explicita de forma mais perversa, a qual se constitui numa forte mediação na negação da cidadania efetiva à grande maioria dos jovens brasileiros. Com efeito, apenas ao redor de 45% dos jovens brasileiros concluem o ensino médio e, destes, aproximadamente 60% o fazem em situação precária – noturno e/ou supletivo. Desagregados por região e pela classificação urbana e rural, estes dados assumem outras dimensões da desigualdade. (FRIGOTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p.7).

Para muitos pesquisadores ou professores, o EM ainda não tem uma identidade, ao contrário do Ensino Fundamental e do Ensino Superior, que possuem, também, vários problemas, mas contam com certo consenso sobre a própria identidade. Entendendo por identidade, a finalidade dessa etapa de ensino, pois, ao mesmo tempo em que deve preparar para o trabalho, deve, também, oferecer a base para continuação dos estudos, conforme LDB, DCN e afins. Observando-se o que dizem os documentos oficiais, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Ensino Médio, possui uma identidade, é a etapa final da Educação básica, ou seja, possui um caráter terminativo, cujos objetivos estão expressos no Artigo 35 da referida Lei:

- I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 2010b, p.28).

Já os conteúdos curriculares, segundo a LDB, em seu Artigo 27, devem observar as seguintes diretrizes:

- I- a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II- consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III- orientação para o trabalho;

IV- promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. (BRASIL, 2010b, p.25)

O Artigo 36 da LDB afirma que o currículo do Ensino Médio também destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania e, ainda, adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes.

A questão da identidade do ensino médio, é uma discussão que mascara o histórico dualismo dessa etapa de ensino com um ramo voltado para a formação de trabalhadores instrumentais, geralmente a parcela mais pobre da sociedade, e outro voltado para o ensino propedêutico, ou seja para a formação intelectual das classes dominantes. Embora a legislação vigente possibilite o Ensino Médio integrado,

O desafio, portanto está aí; a legislação estimula, e mais, coloca como objetivo do Ensino Médio a articulação entre acadêmico e profissional. Como superar os impasses da escola pública real, pauperizada, insuficiente enquanto ofertas e vagas e inadequada enquanto proposta, em uma sociedade em que o novo modelo econômico conduz à redução dos fundos públicos e à exclusão? (KUENZER, 2009, p.37).

Embora problematizar a dualidade do Ensino Médio não esteja entre os objetivos do nosso trabalho, não podemos nos furtar de mencioná-lo, uma vez que está no contexto das polêmicas que abarcam o Ensino Médio.

Ainda sobre a questão da identidade, concordamos com Frigoto (2011),

Mesmo existindo diferentes modalidades de ensino médio (integrado, inovador, técnico, Proeja) a identidade constitucional é de ser a última etapa da educação básica. O horizonte de afirmação de sua identidade é, pois, de ensino médio unitário dentro da concepção da educação politécnica/tecnológica (FRIGOTTO, 2011, p.19).

Para atingir os princípios éticos, políticos e estéticos, a LDB diz que as escolas de Ensino Médio deverão observar, na gestão, na organização curricular e na prática pedagógica e didática, as seguintes diretrizes: autonomia, identidade, diversidade, currículo voltado para as competências básicas, contextualização, interdisciplinaridade, importância da escola, base nacional comum e parte

diversificada, formação geral e preparação básica para o trabalho.

Abramovay e Castro (2003), a partir de Cariola (2000), fazem um balanço crítico da situação do Ensino Médio na América Latina, em relação às perspectivas dos atores do processo educacional:

Em síntese, de distintos pontos de vista, se pode pensar que a educação secundária é principalmente uma fonte de problemas. Ocupa-se da adolescência, considerada a etapa mais conflitiva. Dirige-se ao jovem, a quem ultimamente se atribui toda a classe de culpas. Não se sabe qual sua utilidade. Supõe-se que prepara para a universidade, mas por diversos motivos, nem todos os egressos acedem a ela. Pensa-se que deveria favorecer a incorporação ao mercado de trabalho, mas esse não satisfaz a aspiração dos jovens. Ao mesmo tempo os empregadores e os professores do ensino superior se mostram descontentes com a preparação dos egressos. Os alunos secundaristas se queixam do tédio que lhes provoca o estudo e seus professores da desmotivação deles para estudar (ABRAMOVAY; CASTRO, 2003, p. 30-31).

O descontentamento com o Ensino Médio parece ser generalizado no Brasil, entre os atores envolvidos no processo, mas faltam averiguações mais claras e diversificadas, especialmente sobre os problemas que afetam as escolas e os estudantes.

A maioria dos diagnósticos são feitos por intermédio das avaliações e índices oficiais, como o ENEM e o IDEB, mas esses instrumentos não conseguem esclarecer o que se passa no cotidiano das escolas e as expectativas de todos aqueles diretamente envolvidos no processo educacional. Por isso, os números apontados pelos resultados das avaliações oficiais deveriam ser analisados à luz de uma série de vertentes e não apenas por meio de critérios técnico-administrativos.

1.4 Sobre A Organização Da Dissertação

O texto deste nosso trabalho não obedece uma linearidade, e por isso se faz necessária uma explicação de como foi organizado. A pesquisa teve como centralidade as principais políticas para o Ensino Médio com foco no currículo,

relacionando-as ao entendimento/usos/práticas dos sujeitos do cotidiano. Para tanto iniciamos com o nosso entendimento de currículo para depois abordarmos a complexidade das três principais políticas para o Ensino Médio da atualidade: As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), relacionando-as ao novo Currículo Básico da Escola Estadual (2009) da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU).

Ao mesmo tempo que apresentamos a problematização e complexidade das políticas oficiais, trouxemos os dados e as falas dos sujeitos praticantes da escola onde nossa pesquisa foi realizada. Em muitas situações não foi possível estabelecer uma relação mais profunda dos sujeitos praticantes com as políticas, em função das mesmas serem desconsideradas ou não utilizadas.

Os nomes usados nas falas/depoimentos/narrativas são fictícios e quando os autores são os professores, optamos por não identificá-los por disciplina. Nas imagens, os rostos aparecem sombreados propositalmente.

As imagens foram distribuídas aleatoriamente no decorrer do texto buscando proporcionar outras possibilidades de leituras das práticas/teorias realizadas na escola ao mesmo tempo em que buscam produzir cortes na leitura do texto, pausas para o pensamento respirar. Além das imagens e dos fragmentos das conversas e ou das narrativas/depoimentos dos praticantes do cotidiano da escola, também incluímos, nas páginas que antecedem os capítulos, fragmentos do nosso diário de campo sobre as observações que fizemos de algumas aulas.

Em vários momentos do texto levantamos questionamentos, como forma de problematização/provocação, não foi nossa intenção responder a todos eles, pois concordamos com Larrosa, que diz:

Penso que o maior perigo para a Pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranquilidade dos que já sabem dizer aí ou o que se deve fazer e na segurança dos especialistas em respostas e soluções. **Penso, também, que agora é urgente recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes** (LARROSA, 2006, p.8, grifo nosso).

Assim, sem nenhuma pretensão de apresentar soluções ou esgotar os temas

apresentados, acreditamos que nosso trabalho possa contribuir de alguma forma para se pensar as políticas educacionais para o Ensino Médio nos cotidianos das escolas.

DIÁRIO DE CAMPO

Aula1

A primeira aula que assistimos foi de matemática, numa sala de 2º ano, o professor iria esclarecer dúvidas dos alunos, uma vez que na próxima semana haveria prova. A sala tem aproximadamente trinta alunos. A maioria dos alunos parece bem interessada em estudar, fazem pequenos grupos e alguns se sentam ao lado do professor para esclarecimento de dúvidas.

Embora o uso do celular seja proibido por uma norma da SEDU, grande parte dos alunos tem um aparelho sobre a mesa ou na mão, inclusive alguns fazem conta pelo celular e outros checam/enviam mensagens. Sobre a questão do uso do celular, observa-se que apesar de proibido, a maioria dos professores faz “vista grossa”. Numa aula de outro professor que assistimos, o coordenador de disciplina entrou na sala e colou um cartaz alertando que o uso de celular é proibido. O grupo de alunos que estava próximo a nós, então, disse que em breve arrancariam aquele cartaz e que ninguém se lembraria mais disso, inclusive frisaram que se o celular é proibido, os professores deveriam dar exemplo, pois segundo eles vários professores ficam com o celular sobre a mesa, checam e enviam mensagem. Um aluno disse em tom de galhofa: *“tem professor que tem Iphone e que está sempre com ele na mão checando mensagens e enquanto faz isso, aponta pra gente e manda guardar o celular”* e todos riram, concordando.

Como dissemos acima, achamos os alunos dessa sala (aula de matemática) bastante interessados, o professor recomendou que eles estudassem juntos com colegas para facilitar a aprendizagem, muitos recorriam ao professor, que explicava pacientemente as dúvidas e a impressão geral era de que a maioria sabia a matéria.

Passado alguns dias, perguntamos ao professor pelo resultado daquela turma, para nossa surpresa ele disse que fora ruim, ponderamos então que imaginávamos que o resultado fosse bom, pois no dia da aula de revisão os alunos pareciam interessados. O professor argumentou então, que ali na sala eles fazem a tarefa e prestam atenção, mas como não tem hábito de estudo, em casa não fazem nada, não estudam e então muitos não atingem os resultados necessários. Segundo ele,

isso ocorre porque a maioria dos alunos não tem o hábito, a cultura do estudo e nem conseguem compreender a importância disso.

2 O QUE ESTAMOS ENTENDENDO COMO CURRÍCULO

Sem desconsiderar as políticas oficiais e o entendimento que fazem do currículo, o conceito que assumimos de currículo é o de tessituras e redes de conhecimentos que ocorrem no cotidiano das escolas. Pois, concordando com Alves (2001), não estamos falando de um 'produto' que pode ser construído seguindo modelos preestabelecidos, mas de um processo através do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam.

Ou seja, é no cotidiano e nas ações dos sujeitos praticantes que o currículo acontece, assim, só estando muito próximo desses sujeitos é possível entender (embora muita coisa escape) como esses processos se realizam, pois são esses sujeitos que vão, como nos diz Oliveira:

Criando “maneiras de fazer” (caminhar, ler, produzir, falar), “maneiras de utilizar”, tecendo redes de ações reais, que não são e não poderiam ser meras repetições de uma ordem social/de uma proposta curricular ou de formação preestabelecidas e explicadas no abstrato, os educadores e educadoras que estão nas escolas tecem redes de práticas pedagógicas que, através de “usos e táticas” de praticantes que são, inserem na estrutura social/curricular criatividade e pluralidade, modificadores de regras e das relações entre o poder instituído e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos. (OLIVEIRA, 2005, p.44-45)

E para reforçar o nosso entendimento sobre currículo, recorreremos a Lopes e Macedo (2011):

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também é uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relações de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito (LOPES; MACEDO, 2011, p.41).

Vale ressaltar que o entendimento que fazemos do currículo não tem a premissa de ser o mais correto ou superior a qualquer outro entendimento, menos ainda de servir como parâmetro para analisar e ou avaliar a ação dos sujeitos praticantes na escola, até porque não existe em nossos objetivos a intenção de trabalhar nesse sentido,

como já foi mencionado anteriormente.

As políticas curriculares podem ter resultados diversos em diferentes espaços escolares e nos diferentes grupos disciplinares, assim tais políticas geralmente não são apenas implementadas, mas são recriadas por processos de recontextualizações. Seus sentidos e significados vão além da esfera oficial, seja ela federal, estadual ou municipal. Nos próprios espaços escolares passam por processos de recontextualização.

O entendimento do espaço simbólico da recontextualização pode ser como um espaço de negociação de sentidos e significados, visando negociar a identidade com a cultura produzida. Trata-se, todavia, de uma negociação marcada por relações assimétricas de poder, uma vez que as instâncias envolvidas têm distintas posições de legitimidade (MATOS; PAIVA, 2012).



Fotografia 1 Alunos fantasiados de personagens de livros infantis.

Embora em alguns documentos oficiais se note um certa polissemia no conceito de currículo, a maioria é permeada ainda pela ideia de currículo como orientação/prescrição com metas a serem seguidas/atingidas. Ainda que essas orientações possam e devam se consideradas, o que entendemos por currículo é o que acontece/existe no cotidiano das escolas e vai muito além do que as prescrições oficiais sugerem.

A imensa diversidade geográfica, regional, social, cultural, econômica e até religiosa do Brasil provoca imensas diferenças entre as regiões, estados, municípios, zona rural e urbana e até mesmo entre os bairros de uma mesma cidade, além disso, as grandes escolas (que possuem grande número de turmas e alunos) e estão localizadas em áreas de acesso fácil para alunos de vários bairros e cidades de uma mesma região metropolitana, possuem essas diferenças/diversidades dentro de seus muros.

Diante dessa situação é pouco provável que muitas escolas consigam seguir as orientações oficiais. Assim, para esclarecer o que entendemos por currículo é necessário, diante da complexidade e multiplicidade das relações entre currículo, conhecimento e cotidiano, considerarmos os conceitos/ideias de redes de conhecimento e de tessitura de conhecimento em rede. Esses conceitos são fundamentais pois estamos cotidianamente envolvidos em redes de contatos múltiplos nas quais criamos, transformamos, hibridizamos conhecimentos e os tecemos com os conhecimentos de outras pessoas nos vários ambientes em que vivemos, seja na escola, no bairro, na cidade...

Cada um de nós participa de vários grupos, frequentamos vários ambientes/instituições, assistimos a filmes, novelas, assim os conhecimentos adquiridos em vários espaços/tempos são tecidos e estão interligados, como se fossem uma rede, onde não há começo, nem fim, nem centro, e, ao mesmo tempo, onde tudo está interligado, e é isso que ocorre no interior das escolas, existe uma diversidade de pessoas, alunos/professores/funcionários com uma pluralidade imensa de conhecimentos e experiências que vão se interligando (tessituras) e formando redes de conhecimentos.

Os currículos, historicamente, são feitos/pensados de forma linear, quase sempre de acordo com o pensamento cartesiano, não que isso não seja válido, mas existem outras formas de se pensar o currículo e o pensamento que não seja essa. Como a maioria dos professores/pesquisadores foram formados na lógica desse pensamento, muitas vezes se acredita que essa é única e mais correta forma de se pensar o currículo.



Fotografia 2 Pannel do festival de leitura.

Nas últimas décadas, muitos teóricos e pesquisadores têm se debruçado sobre o estudo do currículo, principalmente em função da centralidade que as orientações curriculares ocupam nas políticas educacionais oficiais, uma parte desses usam em suas análises categorias/conceitos de tessitura de conhecimento em redes no cotidiano e é dessa visão que compartilhamos.

A ideia de conhecimento em rede está relacionada ao fato de reconhecermos que não há uma forma única, um caminho único a percorrer, mas que existe uma pluralidade de caminhos e atalhos e que estes não se subordinam um ao outro ou que um é mais importante do que o outro, ou seja, é uma ideia que se contrapõe à ideia do determinismo, da linearidade dos processos de conhecimento.

Na rede, as partes de um todo complexo e suas prioridades somente adquirem sentido na relação e por relação com a organização total. Essa identidade dinâmica faz com que a totalidade não possa ser explicada isoladamente por seus componentes, já que só se conserva através de múltiplas ligações com o meio, do qual se nutre e no qual se modifica. O contexto não é um lugar separado e inerte, e sim, pelo contrário, espaço/tempo de intercâmbio. A partir disso, o universo inteiro pode ser considerado uma imensa rede de interações, na qual nada pode ser definido de maneira absolutamente independente (ALVES; et al., 2011, p.81).

Assim então, entende-se que nesta concepção todos os fios que tecem a rede são importantes, assim como os nós que se formam e que não há um centro. É importante também a noção de que é um processo em constante movimento, não é estático e não tem fim nem começo.

Fundamentando-se na ideia de rede, entendemos currículo como aquilo que ocorre cotidianamente nas escolas: as vivências e as práticas dos atores escolares- professores, alunos, funcionários, pedagogos e outros, e a troca dessas práticas e experiências, mas ao mesmo tempo isso não significa desconsiderar as orientações curriculares oficiais pois essas se fundem, se entrelaçam com as práticas cotidianas, simultaneamente são recontextualizadas ou hibridizadas.

Para reforçar a nossa argumentação acerca do entendimento do que consideramos currículo, recorreremos a Carvalho (2004):

Entendendo que os currículos envolvem, além dos documentos emanados dos órgãos planejadores e gestores da educação, os documentos das escolas, os projetos, os planos, os livros didáticos, ou seja, tudo que atravessa as praticateorias escolares, compreende-se que os Currículos se constituem por tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar e para além dele, colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações concretas vividas/realizadas pelos praticantes do cotidiano. Cabe destacar que o Currículo formal, o operacional e o efetivamente praticado são dimensões ou diferentes faces do mesmo fenômeno – os Currículos em sua relação com a realidade sociopolítica, econômica e cultural mais ampla (CARVALHO, 2004, p.190).

Assim, ao nos desprendermos do conceito único de currículo como orientação, prescrição escrita, oficializada, entendemos então que tudo o que ocorre no cotidiano de uma escola faz parte do currículo, inclusive, não raro uma série de ações, situações, fatos que ocorrem, nos escapam, não conseguimos detectar, observar, ainda assim fazem parte do que entendemos como currículo.

Apesar de que o currículo que é vivido, que acontece no cotidiano das escolas, seja importante para acontecer, fluir o conhecimento, cremos ser necessário que os componentes de uma escola, notadamente professores, pedagogos, diretores, coordenadores, assumam o compromisso de estabelecer claramente as metas de ensino, o que será ensinado, como será, o que deverá ser feito, sempre de acordo com as necessidades dos alunos e de uma forma flexível, caso contrário não fica claro para ninguém, nem para professores, nem para os alunos onde se quer chegar.

Através da pesquisa, percebemos que a maioria dos professores seguem os conteúdos de um livro didático, enfatizando aquilo que acham importante, excluindo o que acham que não é, e às vezes incluindo algo que não está no livro. No entanto,

algumas questões não ficam claras: Onde se quer chegar? Qual é objetivo disso? Qual a importância desses conteúdos para os alunos?

Não é possível dissociar teoria de prática, elas estão interligadas e fazem parte de um mesmo processo, há uma interpenetração permanente entre elas, uma vez que não existem de forma independente uma da outra, pois

Precisamos, por isso, superar a muito difundida e pouco eficaz fórmula segunda a qual as teorias, pensadas e construídas por intelectuais de alto nível, se definem nos centros de pesquisa e universidades, sendo consideradas como “verdades”, e que as práticas, estando no campo das ações cotidianas – no nosso caso, as salas de aula -, estariam desprovidas de reflexão e criação. Caberia as primeiras estabelecer os modelos a serem estabelecidos, e as últimas, executar o receituário. Mais precisamente, as teorias não estabelecem propriamente modelos, elas são apropriadas por aqueles que pretendem estabelecê-los, em ações que serviriam para determinar o que é certo e o que deve ser feito, ou seja, em práticas que indicariam a outras práticas o que devem fazer.

Ainda de acordo com essa concepção, os problemas não resolvidos da realidade seriam sempre “culpa” de quem não entende ou não sabe usar as “boas propostas” e determinações, sempre bem pensadas, por um certo “uso” prático que se faz de teorias. No entanto, defendemos aqui outra compreensão dessa relação: em lugar de tentar ensinar a realidade o que ela deveria ser, pensamos ser mais apropriado e profícuo compreender sua complexidade, as redes de saberes, poderes e fazeres que nela se tecem e que a habitam, as articulações entre as diferentes dimensões do real que dão origem às práticas-teorias educacionais cotidianas, incluindo entre os fios dessas redes – porque sempre aí estão – aqueles que são pensados em processos oficiais, determinadores de currículo (ALVES; OLIVEIRA, 2012, p.62-63).

A maioria dos documentos oficiais preconiza a necessidade da flexibilidade dos currículos e conteúdos a serem ensinados de acordo com a realidade social/econômica/cultural de cada região ou local onde os estabelecimentos de ensino estejam localizados, além de preverem muitas vezes que uma parte do tempo deve ser preenchida com conteúdos de interesse local.



Fotografia 3 Alunos expondo mosaicos confeccionados em aulas de Artes.

As orientações oficiais, muitas vezes sequer chegam às escolas, ou são estudadas e debatidas com os sujeitos praticantes, e a despeito de todas as críticas que se possa fazer a essas orientações, elas precisam ser consideradas, conhecidas, estudadas. A matriz do ENEM, por exemplo, deveria ser bem conhecida por professores e alunos, uma vez que, como já mencionei anteriormente, esse exame tornou-se fundamental para a maioria dos alunos, pois é através dele que poderão acessar uma vaga nas universidades/faculdades e, ao mesmo tempo, se credenciar a alguns programas sociais como o PROUNI, além disso, no estado do Espírito Santo, os alunos são obrigados a fazer o exame para receber seus certificados de conclusão.

Assim, entendemos que todas as orientações devem ser hibridizadas, contextualizadas, adaptadas pelos sujeitos praticantes, mas antes precisam ser conhecidas/entendidas, sob pena de que, ao se desconsiderar as propostas oficiais, os alunos, de alguma forma, sejam prejudicados, uma vez que grande parte das avaliações externas, como o ENEM, são pautadas nas orientações oficiais.

Numa escola cujo número de turma é muito grande, existe um número também grande de professores, uma parte significativa deles são contratados temporários, ou como esse vínculo trabalhista é conhecido no Espírito Santo, designação temporária (DT). Esses profissionais não têm nenhuma garantia de que continuarão

trabalhando no ano seguinte na rede estadual, quanto mais se estarão na mesma escola, aliás, eles podem ser dispensados a qualquer momento. Essa é uma situação que dificulta um comprometimento maior com os problemas educacionais, notadamente aqueles que existem naquela escola, de forma alguma estamos insinuando que os profissionais contratados não têm compromisso, aliás, muitas vezes são até mais comprometidos do que os efetivos, mas a instabilidade trabalhista é um problema.

2.1 Metodologia Da Pesquisa Com O Cotidiano

A chamada ciência moderna trouxe uma série de avanços para a humanidade, sem os quais não estaríamos digitando esse texto, não haveria energia elétrica, computadores, internet e sem os avanços medicinais e na agricultura, possivelmente já estaríamos no fim da vida, uma vez que a expectativa de vida na primeira metade do século XX girava em torno dos quarenta anos. São inegáveis os benefícios trazidos pelo avanço científico nos últimos séculos, por outro lado, muito conhecimento foi desperdiçado, apagado, anulado por não ser considerado ciência ou por não haver interesse sobre tais conhecimentos. Geralmente, tudo o que não podia ser matematicamente comprovado ou sem interesse foi descartado, e em função disso as perdas dos conhecimentos considerados não científicos foram imensas.

As ciências sociais e humanas passaram a adotar em suas pesquisas, metodologias que encontram amparo nas chamadas “ciências duras”. No entanto, sem desmerecer tais pesquisas, existe uma série de situações que são impossíveis de serem quantificadas, valoradas, comprovadas. Entre essas está o cotidiano e por isso mesmo uma série de conhecimentos e experiências são desconsiderados, suprimidos, anulados.

Diante disso as pesquisas com o cotidiano nascem como uma alternativa as

pesquisas tradicionais que quase sempre estiveram voltadas para a visão hegemônica dos fenômenos ou acontecimentos. Vale, então, esclarecer o entendimento que fazemos de cotidiano. Embora os conceitos de cotidiano possam ser variados, Oliveira e Sgarbi (2008) ao escreverem sobre o assunto, dizem que:

[...] todos nascemos e nos criamosformamos cotidianistas, quando entendemos que cotidiano pode ser conceituado como a maneira habitual de vivermos, em múltiplos e variados espaços estruturais (SANTOS, 2000, p.27) em que nos tornamos o que somos um dia após o outro. E esse conceito “universal”, é claro, inclui os “produtores/construtores/tecedores” de conhecimento no cotidiano da humanidade. Aí, me imagino enquanto tecelão [...] mas não só. O cotidiano me tece...Sou tecido por ele, além de tecê-lo (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p.17).

Ao pensar o cotidiano escolar alguns conceitos nos são caros conforme nos diz OLIVEIRA, 2008:

A noção de tessitura do conhecimento em redes assume particular importância por permitir considerar os múltiplos saberes, valores e crenças, as múltiplas interações sociais entre os sujeitos dessas redes com suas diferentes experiências, bem como as emoções e valores que estes mobilizam e outras dimensões das suas existências no estudo dos processos reais de criação de conhecimentos. Nesses últimos, se enredam dimensões da vida consideradas separadas e mesmo antagônicas pelo pensamento hegemônico da modernidade. Assumindo a radicalidade dessa ideia, podemos mesmo afirmar que a própria concepção de diferenciação entre os saberes e entre esses e as dimensões emocionais da vida é uma criação artificial e limitadora da nossa possibilidade de compreensão do mundo e do dinamismo da vida e dos processos de aprendizagem. Tão limitadora quanto a divisão entre natureza e cultura, indivíduo e sociedade, teoria e prática, real existente e real produzido entre outras dicotomias modernas. (...) a noção de tessitura dos conhecimentos em rede ajuda a fortalecer e a encaminhar epistemologicamente, pois ela permite superar as ideias de fragmentação e hierarquização presentes no entendimento do conhecimento como organizado em árvore. (OLIVEIRA, 2008, p.167)

Mas como dar conta de pesquisar algo que está em constante processo, que é móvel, dinâmico, que não é previsível? Apropriamo-nos de Certeau (2009) para tentar responder a essa questão, quando ele diz que o historiador precisa encontrar e interpretar os múltiplos significados e conteúdos da vida em sociedade, descobrindo as brechas, os espaços de fissuras, as improvisações da sobrevivência, as lutas e as relações do cotidiano, bem como a influência de fenômenos exteriores a estas relações. Ele enfatiza a questão da arte de fazer, em que o cotidiano é feito e refeito num processo contínuo e descontínuo, desnaturalizando, desta forma, os espaços prontos e acabados.

Assim, na pesquisa com o cotidiano escolar, temos que estar atentos a tudo que se

passa no espaço da escola, e as metodologias utilizadas habitualmente nas pesquisas podem não dar conta de uma análise mais significativa do que ocorre, pois de acordo com Ferraço

Não há como entender e trabalhar com essas “lógicas” produzidas pelos alunos e seus professores, sujeitos contemporâneos, a partir unicamente da lógica cartesiana. Até porque na escola todos estão *articulados/enredados* por essas “lógicas”, há que se produzir novas *linguagens*, novas *relações espaço-temporais*, novas formas de interação e pesquisa com os que, de fato, inventam o cotidiano a cada dia. (FERRAÇO, 2008, p.106)

Se o arcabouço metodológico existente pode não ser suficiente ou mesmo inapropriado para o que se pretende com as pesquisas com o cotidiano, Alves (2001) aponta aspectos fundamentais para se pensar alternativas metodológicas a serem usadas na pesquisa com o cotidiano:

Defendo, e não estou sozinha, que há um modo de fazer e criar conhecimento no cotidiano, diferente daquele aprendido, na modernidade, e não só, com a ciência.

São quatro os aspectos que julgo necessário discutir para começar a compreender essa complexidade. O primeiro dele refere-se ao [fato de que] a trajetória de um trabalho no cotidiano precisa ir além do que foi aprendido com as virtualidades da modernidade, na qual o sentido da visão foi exaltado. É preciso executar um mergulho com todos os sentidos no que desejo estudar. Pedindo licença ao poeta Drummond, tenho chamado esse movimento de o sentimento do mundo.

O segundo movimento a ser feito é compreender que o conjunto de teorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada modernidade e que continuam sendo um recurso indispensável, não é só apoio e orientador da rota a ser trilhada, mas, também e cada vez mais, limite ao que precisa ser tecido. Para nomear esse processo [...] estou usando a ideia de virar de ponta-cabeça.

Para ampliar os movimentos necessários, creio que o terceiro deles, incorporando a noção de complexidade, vai exigir a ampliação do que é entendido como fonte e a discussão sobre modos de lidar com a diversidade, o diferente, o heterogêneo. Creio poder chamar a esse movimento de beber em todas as fontes.

Por fim, vou precisar assumir que para comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados é indispensável uma nova maneira de escrever, que remete a mudanças muito profundas. A esse movimento talvez se pudesse chamar de narrar a vida e literaturizar a ciência. (ALVES, 2001, p.14-16)

Vale destacar a importância para a pesquisa, do conceito de complexidade em Morin, (2010),

A ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento (...). Isto é, tudo se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do complexus não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram (MORIN, 2010, p.176-177).

Pensando o cotidiano como redes de fazeressaberes tecidas pelos sujeitos cotidianos (FERRAÇO, 2008) e ao mergulhar nesse cotidiano, o pesquisador, muitas vezes, terá que criar o seu caminho para atingir os seus objetivos, pois, pedindo licença ao poeta Antônio Machado: “caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”.

Numa pesquisa assim, as narrativas dos sujeitos praticantes são fundamentais, eles serão também autores/coautores dos textos produzidos durante a pesquisa (FERRAÇO, 2008), uma vez que a pesquisa não é sobre o cotidiano, mas com o cotidiano.

As conversas, entrevistas, narrações dos sujeitos praticantes, em especial, professores e alunos darão a dimensão dos usos, traduções, hibridizações feitas no espaço escolar, a partir das orientações oficiais.



Fotografia 4 Aluno fantasiado de Deus Mitológico para trabalho de História.

Ao pesquisar sobre metodologias usadas no cotidiano, chamou-nos a atenção parte do texto de SILVA (2003), falando sobre a atividade do pesquisador com o cotidiano:

Mais do que demonstrar isso ou aquilo, deve mostrar, dar a ver, fazer vir, desentranhar, fazer emergir, revelar, descobrir, desvendar, expor à luz. Não lhe basta conhecer o poder (institucional explícito), deve perceber o fluxo da potência (subterrânea). Se não se pode provar o que aconteceu no passado nem prever o futuro, cabe-lhe narrar bem o presente. Mescla de antropólogo, de fotógrafo, de repórter, de cronista e de romancista, necessita captar e narrar a fluência, o extraordinário e a complexidade do

vivido. (SILVA, 2003, p.73)

Lembramos que o autor do fragmento do texto acima, não trabalha especificamente com pesquisas do cotidiano escolar, assim a nossa intenção é fazer uma relação do texto com a pesquisa no/com o cotidiano escolar. Se, como dito anteriormente, nas pesquisas com o cotidiano, muitas vezes os métodos utilizados nas pesquisas qualitativas não são suficientes, resta então esclarecer, quais elementos devem ser considerados na pesquisa. Oliveira (2008) ajuda-nos a pensar sobre isso:

Dos múltiplos aspectos de uma realidade social, da complexidade dela e dos enredamentos entre essas múltiplas dimensões que lhe são constitutivas, quais os elementos a serem considerados fontes de conhecimento? Todos, diz essa forma de pesquisar, formulando a ideia de que é preciso “beber em todas as fontes”, ou seja, que tudo o que integra a vida cotidiana pesquisada deve ser considerado relevante, trazendo-se para a pesquisa novos modos de lidar com a diversidade, a diferença e a heterogeneidade, dos cotidianos e de seus praticantes, bem como de suas múltiplas e diferentes relações. Superar a ideia de que apenas aquilo que pode ser classificado, organizado, enquadrado serve como dado de pesquisa e mergulhar na complexidade da vida, buscando captar seu dinamismo, seus enredamentos, seus pequenos acontecimentos torna-se fundamental para o encontro do imprevisível, do incontrolável, do diverso, do singular que também fazem parte da vida cotidiana. (OLIVEIRA, 2008, P.176)

Como já observado, as narrativas dos sujeitos praticantes nas escolas são de fundamental importância para a pesquisa, no entanto vale ressaltar que a vivência no dia-a-dia na escola é que poderá dar uma dimensão mais ampla do que lá ocorre.

2.2 Sobre O Uso Das Conversas Na Pesquisa

A prática das conversas, na pesquisa com cotidiano, segundo teóricos como Ferraço, Alves, Oliveira, Garcia, Carvalho entre outros, tem se mostrado uma metodologia altamente eficiente, boa parte desses pensadores se respaldam em Certeau :

As retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras “de situações de palavra”, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as comunicações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A

conversa é um efetivo provisório e coletivo de competências na arte de manipular “lugares comuns” e jogar o inevitável dos acontecimentos para torna-los habitáveis (CERTEAU, 2009, p.49).

Através das conversas com os sujeitos praticantes, professores e alunos, sem estabelecer uma hierarquia ou uma padronização é que foi possível colocar em análise e ou problematizar as relações que ocorrem no cotidiano escolar e que não podem ser captadas apenas através de entrevistas, questionários e outros instrumentos.

Para ajudar a pensar sobre o uso da conversa, recorro a Carvalho:

Cabe destacar que a “técnica da conversa” é, antes de tudo, a arte da conversa, e sua finalidade não é homogeneizar os sentidos fazendo desaparecer as divergências, mas procurando emergir a convergência das diversidades. (CARVALHO, 2009, p.205).

Como afirma Larrosa (2006):

[...] nunca se sabe aonde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto... e essa é a maravilha da conversa...que, nela, pode-se chegar e dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não poderia dizer... E, mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo... pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças... mantendo-as e não as dissolvendo... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações... e isso é o que a faz interessante... por isso uma conversa pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes de si mesmas... por isso uma conversa não termina, simplesmente se interrompe... e muda para outra coisa. (LARROSA, 2006, p.212-213).

Numa conversa não se estabelece nenhuma hierarquia, e geralmente nenhuma formalidade, assim os interlocutores falando de igual para igual, sem a intenção de uma conclusão final ou de esgotar um tema, podem enveredar-se pelos mais variados caminhos e os mais inesperados e inusitados assuntos, o que na pesquisa com o cotidiano poderá ser de um valor inestimável. Como ensina um antigo ditado popular: “é conversando que se entende”.

2.3 Onde Realizamos A Pesquisa

A nossa pesquisa foi realizada numa grande escola estadual de Ensino Médio, localizada na região metropolitana da Grande Vitória. A estrutura física da escola é muito boa, possui duas quadras de esportes, ambas cobertas, uma piscina (que não é usada pelos alunos), uma sala de música, um refeitório, uma cantina, uma biblioteca (climatizada), uma sala de informática (climatizada), corredores amplos, estacionamento para os professores, uma sala dos professores, sala de estudos e planejamento para os professores, um auditório, sala da direção, sala da coordenação disciplinar, sala dos pedagogos, sala da secretaria e saguão de entrada, além dos pátios e 23 salas de aulas, distribuídas em dois pavimentos. Muitas salas, especialmente no turno vespertino, são muito quentes. A média de alunos por turma no início do ano é de trinta e cinco por sala (no final do ano, essa média cai para cerca de 20 alunos ou menos).

O maior número de turmas é do primeiro ano, aproximadamente três vezes maior do que o número de turmas de terceiro ano. Esse fato está diretamente relacionado com o índice de abandono e reprovação. Como a escola está geograficamente bem localizada (de fácil acesso), recebe alunos de vários bairros e cidades da região metropolitana.

A escola conta, nos três turnos, com cerca de setenta professores (alguns trabalham em mais de um turno na escola), entre efetivos e contratados temporários, seis coordenadores de disciplina, três pedagogos e um diretor. Os funcionários de serviços gerais, em sua maioria são terceirizados.

A nossa pesquisa se deu nos turnos matutino e vespertino, com uma concentração bem maior no vespertino, durante aproximadamente sete meses (último trimestre de 2012 e primeiro semestre de 2013).

DIÁRIO DE CAMPO

Aula 2

Nos apresentamos à turma.

Alguns alunos conversam com a professora enquanto outros nem tomam conhecimento de que ela está na sala. Vários alunos têm o celular na mão, ou sobre a mesa. Um aluno no canto da sala com um fone no ouvido parece estar em outra dimensão, outro tem um tablet, além do celular, e confere algumas coisas nos aparelhos. É uma turma de terceiro ano, há poucos dias haviam feito um simulado para o ENEM, em função disso alguns conferem o gabarito da prova pelo celular.

Alguns grupos apresentaram trabalhos usando o power point, todos sobre arte contemporânea, as apresentações são rápidas, observa-se que apesar de ser trabalho em grupo, apenas um ou dois falam alguma coisa, geralmente leem, os trabalhos não despertam muito interesse e alguns alunos continuam não tomando conhecimento do que está acontecendo. No penúltimo grupo a se apresentar, um componente trouxe o trabalho gravado no celular. O último trabalho, sobre as obras de Vick Muniz, cujo trabalho é feito com lixo urbano, é o que mais desperta interesse dos alunos, alguns perguntam/discutem o assunto com a professora.

3 AS ATUAIS POLÍTICAS OFICIAIS DE CURRÍCULO DO MEC E DA SEDU- CONSIDERAÇÕES GERAIS

Na década de 1990, o MEC implementou reformas, apoiando financeiramente as unidades da federação, com recursos oriundos de empréstimos obtidos junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), reformas essas que originaram o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PROMED). Entre outros objetivos, este programa visava especialmente a reforma curricular.

O PROMED foi usado pelo MEC para assessorar os estados em vários fatores, que variaram da formação de professores à divulgação de materiais para colocar em prática as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Os PCNEM, posteriormente chamados de PCN+, fazem parte desse conjunto de ações do MEC. Para Ramos (2011), o que se viu, na verdade, foi o desdobramento das áreas de conhecimento em disciplinas e o enunciado de temas e sequências de atividades que poderiam guiar a proposta curricular e o processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

Desde então, as grades curriculares são pautadas em áreas de conhecimentos - ciências humanas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, e linguagens - que agrupam um determinado número de disciplinas, além das cargas horárias, disciplinas e atividades e parte diversificada. Os planos de curso passaram a ser orientados pelas competências. Interdisciplinaridade, contextualização, entre outros conceitos, passaram a fazer parte da organização curricular, pelo menos no discurso.

Pela determinação da LDB, a construção de currículos da Educação Básica deve ser feita “[,,] com uma Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 2010b).

Segundo os PCNs, a base nacional comum contém em si a dimensão de preparação para o prosseguimento de estudos e, como tal, deve caminhar no sentido de que a

construção de competências e habilidades básicas, e não o acúmulo de esquemas resolutivos pré-estabelecidos, seja o objetivo do processo de aprendizagem (BRASIL, 2000).

A Base Nacional Comum traz também como objetivo a preparação para o trabalho, assim os conhecimentos devem servir como instrumentos para resolução de problemas concretos, para dar conta da produção, gestão ou produção de bens.

Essa educação geral, que permite buscar informação, gerar informação, usá-la para solucionar problemas concretos na produção de bens ou na gestão apresentação de serviços, é preparação básica para o trabalho. Na verdade, qualquer competência requerida no exercício profissional, seja ela psicomotora, sócio-afetiva ou cognitiva, é um afinamento das competências básicas, técnicas ou de gestão.

A Base Nacional Comum destina-se à formação geral do educando e deve assegurar que as finalidades propostas em lei, bem como o perfil de saída do educando sejam alcançadas de forma a caracterizar que a Educação Básica seja uma efetiva conquista de cada brasileiro.

O desenvolvimento de competências e habilidades básicas comuns a todos os brasileiros é uma garantia de democratização. A definição dessas competências e habilidades servirá de parâmetro para a avaliação da Educação Básica em nível nacional (BRASIL, 2000, p. 17).

A LDB é a grande referência para as orientações oficiais e na parte em que a referida Lei destaca as DCNs para o Ensino Médio, percebe-se que o objetivo é um planejamento e desenvolvimento curricular que supere a organização disciplinar estanque e revigore a integração e articulação dos conhecimentos pautados na interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Essa proposta aparece no Art.36, segundo o qual o currículo do Ensino Médio,

[...] destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, acesso aos conhecimentos e exercício da cidadania (BRASIL, 2010b, p.30).

No parágrafo 1º do Art. 36 da LDB, a organização dos conhecimentos fica mais clara, ao estabelecer as competências que o aluno, ao final do Ensino Médio, deverá alcançar:

- I- Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II- Conhecimento das formas contemporâneas de linguagens;
- III- Domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 2010b, P.30).

Outra parte do texto destaca a importância de compreender que a Base Nacional Comum não pode se constituir em camisa de força que tolha a capacidade dos sistemas, dos estabelecimentos de ensino e do educando, de usufruírem da flexibilidade que a lei não só permite, como estimula. Lembra, ainda, que essa flexibilidade deve ser assegurada, tanto na organização dos conteúdos mencionados em lei, quanto na metodologia a ser desenvolvida no processo de ensino e aprendizagem, e na avaliação.

O texto ressalva, ainda, que uma base curricular nacional organizada por áreas de conhecimento não implica a desconsideração dos conteúdos, mas a seleção e integração dos que são válidos para o desenvolvimento pessoal e para o incremento da participação social. Segundo o documento, essa concepção curricular não elimina o ensino de conteúdos específicos, mas considera que estes devem fazer parte de um processo global, com várias dimensões articuladas.

Um questionamento pertinente é de como se seleciona o que é válido e o que não é para o desenvolvimento da pessoa, se existe pluralidade de interesses por parte dos alunos e considerando a diversidade regional, econômica e cultural do país; que tipo de conteúdo deve ser selecionado?

Outra questão para a qual cabe análise importante é que o ENEM se tornou mecanismo fundamental para o acesso aos cursos superiores, para a certificação e, também, para acesso de programas do governo, como o PROUNI, ou seja, o ENEM é fundamental para grande parte dos alunos, possivelmente para a maioria. Vale ressaltar que o MEC pensa em tornar o exame obrigatório. Sendo assim, o que deveria nortear os currículos é a Matriz de Referência desse exame, divulgada pelo MEC, em 2009, na qual constam os eixos cognitivos, as habilidades e competências para cada área de conhecimento e um anexo com os objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência.

Ao se analisar a matriz de referência do ENEM nota-se que o trabalho para se atingir os eixos cognitivos e as competências e habilidades esperadas não caracteriza tarefa fácil e demanda tempo de estudo - não só aquele dentro da sala de aula. Então, como seria possível, ainda, a abordagem dos temas transversais nos

parâmetros Curriculares Nacionais e da parte diversificada e dos conhecimentos regionais que deveriam ser de interesse dos alunos, de acordo com a região em que vivem? Muitas vezes, as políticas e orientações oficiais mostram-se contraditórias. Os PCNEM (BRASIL, 2000), dizem:

A parte diversificada do currículo destina-se a atender às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Art.26 da LDB). Complementa a Base Nacional Comum e será definida em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar.

Do ponto de vista dos sistemas de ensino, está representada pela formulação de uma matriz curricular básica, que desenvolva a Base Nacional Comum, considerando as demandas regionais do ponto de vista sociocultural, econômico e político. Deve refletir uma concepção curricular que oriente o Ensino Médio no seu sistema, ressignificando-o, sem impedir, entretanto, a flexibilidade da manifestação dos projetos curriculares das escolas (BRASIL, 2000, P.22).

Já no Parecer CNE/CEB Nº 5/2011, ao versar sobre o conceito de Educação com qualidade social, o texto ressalta:

A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses. (BRASIL, 2011, p.8)

No mesmo documento, à página 12, lê-se:

A definição e a gestão do currículo inscrevem-se em uma lógica que se dirige, predominantemente, aos jovens, considerando suas singularidades, que se situam em um tempo determinado. Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica. [...]

Essas diretrizes orientam-se no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, **evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular** e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio. Esta orientação visa à construção de um Ensino Médio que apresente uma unidade e que possa atender a diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular, o fortalecimento do projeto político pedagógico e a criação das condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2011, p.12, grifo nosso)

Os fragmentos dos textos das orientações oficiais mencionados anteriormente reforçam a ideia de currículos que atendam as necessidades dos jovens, que sejam flexíveis, que se adequem à realidade social, cultural regional das áreas onde as

escolas estão inseridas; que o ensino não seja limitado à preparação para o vestibular - poderia substituir por ENEM, uma vez que esse instrumento está, em grande parte tomando o lugar do vestibular tradicional. Ao mesmo tempo em que todas essas orientações são ressaltadas, o MEC pensa em transformar o ENEM como exame obrigatório, em parte já o é, pois não há como ingressar na maioria das universidades públicas e mesmo particulares, sem participar dessa prova. No caso do Estado do Espírito Santo, os alunos da rede pública estadual são obrigados ao exame, sob pena de não receber o certificado de conclusão do EM. Além do ENEM, a SEDU criou a própria avaliação, denominada Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo, aplicado nas séries finais do Ensino Fundamental e nas turmas de 2º e 3º ano do EM e que tem por objetivo, além de avaliar o desempenho dos alunos, servir como referência para o chamado “Bônus Desempenho”, gratificação auferida aos professores, de acordo como o desempenho dos alunos e a assiduidade dos profissionais.

Então, como é possível atender as orientações oficiais descritas e, ao mesmo tempo, dar conta dos conteúdos e competências e habilidades para o ENEM, prova única para todo o território nacional, que apresenta uma pluralidade imensa em termos sociais, culturais, econômicos, políticos e naturais?

A Matriz de Referência do ENEM não oferece discussão metodológica, mas, em 2005, o MEC lançou documento com a fundamentação Teórico-Metodológica na qual se tenta esclarecer a importância do exame, assim com explicação sobre os eixos cognitivos, as habilidades e competências e conceitos de inter e pluridisciplinaridade, entre outros. Na apresentação do documento sobre a fundamentação do ENEM, lê-se:

O modelo de avaliação do Enem foi desenvolvido com ênfase na aferição das estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento e não apenas na memória, que importantíssima na constituição dessas estruturas, sozinha não consegue fazer-nos capazes de compreender o mundo em que vivemos. Há uma dinâmica social que nos desafia, apresentando novos problemas, questiona a adequação de nossas antigas soluções e exige um posicionamento rápido e adequado ao cenário de transformações imposto pelas mudanças sociais, econômicas e tecnológicas com as quais nos deparamos nas últimas décadas. Este cenário permeia todas as esferas de nossa vida pessoal, mobilizando continuamente nossa reflexão acerca dos valores, atitudes e conhecimentos que pautam a vida em sociedade (BRASIL, 2005, p.7)

Conclui-se, por esse fragmento, que os desafios enfrentados pelas pessoas são os mesmos em qualquer parte do território nacional e que as competências e habilidades listadas na Matriz do ENEM são pensadas para terem idêntica importância e serem fundamentais em qualquer estado ou região do País.

Em conversas com alunos do 2º e 3º ano sobre o entendimento de habilidades e competências:

[...] eu não sei direito o que é habilidade e competência nas provas, ninguém nunca explicou [...] (Aluna Luiza)

[...] habilidade eu não sei, mas competência é quando a pessoa sabe fazer bem alguma coisa, então na prova deve ser se você sabe ou não aquela matéria, se sabe é competente, se não sabe é incompetente, e aqui nessa sala tá cheio de incompetente..., o mais incompetente é o Zeca, já reprovou quatro vezes (a sala inteira caiu na gargalhada e concordou, inclusive o Zeca) (Aluno João)

[...] o que interessa é se você sabe fazer a prova pra tirar nota boa, se sabe passa, se não sabe tira zero e fica de recuperação ou reprovado, que diferença faz saber o que é competência e sei lá o quê? [...] (Aluna Mariah)

O documento frisa que o Enem tem, também,

[...] o papel fundamental na implementação da Reforma do Ensino Médio, ao apresentar, nos itens da prova, os conceitos de situação problema, interdisciplinaridade e contextualização, que são, ainda, mal compreendidos e pouco habituais na comunidade escolar. A prova do Enem, ao entrar na escola, possibilita a discussão entre professores e alunos dessa nova concepção de ensino preconizada pela LDB, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Reforma do Ensino Médio, norteadores da concepção do exame (BRASIL, 2005, p.8).

Torna-se importante então, saber se o que é apregoado pelos LDB, DCNem e agora o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) se coadunam com a proposta do ENEM e qual é a principal referência dos educadores nos cotidianos das escolas.

A Resolução N° 2 do MEC/CEB, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio, em seu Art. 7º, diz que a organização do EM tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais.

De acordo com o texto da referida resolução, os aspectos regionais de ordem

econômica, social, cultural precisam ser enfocados, mas considerando a matriz de conteúdos do ENEM e o próprio exame, existe tempo hábil e interesse, por parte de professores e alunos, para o desenvolvimento de conteúdos relacionados às questões regionais? É pouco provável.



Fotografia 5 Aluna toca saxofone no festival de leitura.

Desde a divulgação dos PCNs tenta-se organizar o currículo por áreas de conhecimento (ciências humanas, ciências da natureza, linguagens e matemática), mas preservou-se a divisão por disciplina. Nos textos dos PCNs existe uma parte que versa sobre a área de conhecimento para, posteriormente, falar sobre cada uma das disciplinas. A prova do ENEM é dividida por área de conhecimento, mas a matriz de conteúdos do exame possui um anexo em que os conteúdos estão separados por disciplinas. Assim sendo, os currículos utilizados, apesar de os textos oficiais orientarem para uma organização pautada em área de conhecimento, não ocorrem exatamente assim:

Nas escolas, as disciplinas formam a primeira unidade organizacional da instituição, aquela na qual o professor primeiramente se insere, negocia sua atuação docente (horário, turmas, conteúdos, material didático utilizado). Influenciam consideravelmente a micropolítica relacionada a “o quê” e “como” os professores ensinam e às decisões e formas de ação dos sujeitos sociais (SISKIN, 1991). Em virtude desses processos, tornam-se ainda mais fortes as fronteiras disciplinares (LOPES, 2008, p. 87).

Segundo Lopes (2008), no Ensino Médio o professor é ainda mais identificado com a disciplina ministrada, pois nesse nível de ensino as disciplinas escolares permeiam a

identidade profissional do educador. Para ela, se for considerada a disciplinaridade de forma mais ampla, na sociedade, incluindo, também, as disciplinas acadêmicas e científicas, é possível considerar que somos disciplinados conceitual e socialmente pelas disciplinas (MESSER-DAVIDOW et. al., 1993), já que é por meio delas que conhecemos o mundo. Assim sendo,

Em qualquer um dos contextos, pensar na integração de saberes disciplinares pressupõe modificar maneiras de ver o mundo, construir novos objetos, novos valores e práticas, alterar relações de poder. Particularmente no contexto escolar, pensar em formas de integração implica mudar os territórios formados, a identidade dos atores sociais envolvidos, suas práticas, além de modificar o atendimento às demandas sociais da escolarização – diplomas, concursos, expectativas dos pais, do mundo produtivo, da sociedade como um todo – e relações de poder próprias das escolas. (LOPES, 2008, p. 87)

Lopes (2008) reforça parte das questões que moveram nossa pesquisa. Se grande parte dos textos orientam para a elaboração de currículos, pautados em conceitos, como currículo integrado, contextualização, interdisciplinaridade e outros, como é que tudo isso está sendo recebido, organizado, interpretado, hibridizado nos cotidianos das escolas?

Atualmente, muitas escolas têm aplicado avaliações consideradas interdisciplinares e contextualizadas, pautadas nas competências e habilidades propostas em várias orientações oficiais, como a matriz do ENEM. Mas a prática cotidiana também segue esse modelo? A Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo- SEDU- aplica uma prova simulando a prova do Enem, mas e as práticas cotidianas, como são?

Penso que uma coisa que dificulta o trabalho é a falta de entrosamento entre os professores, mesmo aqueles da mesma área. Nem sabemos o que o colega está fazendo, inclusive alguns parecem querer esconder o que estão fazendo. Trabalhos interdisciplinares são raros e mesmo um trabalho conjunto com os professores de uma mesma disciplina não são comuns, uma pena. (professora Gertrudes)

Algumas coisas planejamos juntos outras não, nem todos estão aqui sempre, tem professor que divide a carga horária em escolas diferentes. (Professor Damasceno)

Na verdade aqui cada um faz como acha melhor, não tem muito esse negócio de planejamento conjunto, elaborar a mesma avaliação, na maioria das vezes é cada um por si. (Professora Auxiliadora)

As vezes fazemos algumas atividades e trabalhos conjuntos até interdisciplinares, mas na maioria das vezes se trabalha individualmente. (Professora Gildete)

A SEDU lançou, em 2009, o Novo Currículo Da Educação Básica como parte de um projeto de melhorias para a Educação capixaba, afinado com as prescrições oficiais

do MEC. Ainda, na parte introdutória, o texto deixa claro o que a SEDU entende por currículo e a importância deste:

É sabido que a maior transformação da dinâmica escolar acontecerá por meio do currículo. O currículo é a materialização do conjunto de conhecimentos necessários para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos intelectualmente autônomos e críticos. Portanto, o currículo forma identidades que vão sendo progressivamente construídas, por meio dos conhecimentos formalmente estabelecidos no espaço escolar, por meio de atitudes, valores, hábitos e costumes historicamente produzidos que, muitas vezes, passam de forma subliminar nas práticas pedagógicas (ESPÍRITO SANTO, 2009, p.12)

Percebe-se que o sentido dado ao currículo é bem tradicional, pois é entendido, em grande parte, como orientação ou prescrição, além de passar a ideia de que o currículo, por si, é capaz de dar conta da aprendizagem e que nele estejam todos os conhecimentos necessários ao desenvolvimento e progressão dos jovens.

Na parte do documento que conceitua o currículo, diz:

Todo conceito define-se dentro de um esquema de conhecimento, e a compreensão de currículo depende de marcos variáveis para concretizar seu significado. Isso acontece por ser um conceito bastante elástico e, muitas vezes impreciso, dependendo do enfoque que o desenvolva. No entanto, sua polissemia revela sua riqueza e amplitude, que precisam sempre ultrapassar a concepção mais restrita e, certamente difundida, de currículo como o programa ou lista de conteúdos de ensino.

Portanto, reconhece-se o currículo como “um conjunto sistematizado de elementos que compõem o processo educativo e a formação humana”. E, nesse sentido, o currículo, no contexto histórico em que está inserido, necessita promover entre estudantes e professores a reflexão sobre as relações humanas e sociais que fazem parte do cotidiano escolar. Colocar em prática o currículo na escola significa discutir a formação humana por meio do trabalho pedagógico; e, sobretudo, evidenciar a qualidade dessa ação.

[...] Assim, o currículo é compreendido como ferramenta imprescindível na compreensão dos interesses que atuam e estão em permanente jogo na escola e na sociedade. (ESPÍRITO SANTO 2009, p.26 - 27)

Observa-se, pelo texto, que o conceito e entendimento de currículo está arraigado à noção de currículo como prescrição, embora, em alguns momentos, demonstre a necessidade de se considerar o cotidiano e as relações estabelecidas no espaço escolar e na sociedade.

As orientações do currículo da SEDU se pautam nas competências e habilidades, cujos pressupostos teóricos são os mesmos verificados nos documentos oficiais do MEC, especialmente em dois deles: DCNem, PCN+Ensino Médio (BRASIL, 2002) e orientações do ENEM (MEC/INEP, 2005).

O currículo da SEDU encontra-se dividido em áreas de conhecimento e as respectivas disciplinas, conforme os PCNs: Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira moderna - Inglês), Ciências Humanas (Filosofia, História, Sociologia e Geografia) e Ciências da Natureza (Química, Física, Biologia e Matemática). Na matriz de orientação do Enem, a Matemática não está incluída na área de ciências da natureza, compõe uma área à parte, tal como hoje está nas Diretrizes Curriculares Para o Ensino Médio.

Na parte final dos currículos de cada área de conhecimento são listadas as habilidades e competências a serem atingidas, assim como os conteúdos que devem ser desenvolvidos. No currículo das Ciências Humanas, ao contrário das outras duas áreas, está escrito “tópicos/conteúdos” subdivididos em: aprendizagens e saberes, linguagens e dizeres, pesquisa e fazeres, e sensibilidade e poderes.

Segundo o texto do documento, o novo currículo contém os Conteúdos Básicos Comuns, que representam 70% do mesmo e é de implantação obrigatória em todas as escolas. Os outros 30% complementares deverão ser acrescentados, de acordo com a realidade sociocultural da região onde a unidade escolar está inserida (ESPÍRITO SANTO, 2009, p.14).

Apesar de o texto afirmar que os eixos estruturantes do currículo são a ciência, a cultura e o trabalho, a abordagem feita sobre essas categorias é mais superficial, se comparado aos textos das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e os PCNs.

O novo currículo da SEDU traz uma parte que instrui como deverá se dar o trabalho nas escolas, cujo título é “Dinâmica do Trabalho Educativo”. O texto aborda questões relativas ao espaço escolar, passando pelas novas demandas da Educação, até a questão da avaliação. Embora o texto não seja profundo, o que é mencionado consta na maioria dos documentos oficiais do MEC, porém chama a atenção o fato de que em momento algum o texto diz com quais subsídios administrativos, as escolas e os professores poderão contar para dar conta da realização do que está sendo orientado.

O texto do Currículo da SEDU se pauta em conceitos e categorias que estão na

moda no mundo educacional: habilidades e competências, contextualização, interdisciplinaridade, aprender a aprender, educação pautada na ciência, cultura e trabalho, entre outros. Mas os órgãos oficiais, ao não disponibilizar subsídios para que a maior parte do trabalho se concretize, provavelmente farão com que os possíveis fracassos sejam contabilizados na conta das escolas e dos professores. Inclusive, em vários municípios, estados e até mesmo na Câmara Federal, tramitam projetos de lei para que as escolas divulguem o IDEB através de placas visíveis colocadas em frente às instituições escolares, uma clara tentativa de imputar às escolas e aos professores a maior parte da culpa pelo baixo desempenho de muitos estabelecimentos escolares. Não que a comunidade escolar não tenha responsabilidade sobre isso; claro que tem, mas colocar sobre ela a culpa maior pela evolução pífia do IDEB e, às vezes, até involução, certamente, é injusto.

A SEDU aplica um simulado para os alunos de terceiro ano (preparado por uma empresa de São Paulo), além disso existe o PAEBES- Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (preparado por uma empresa de Minas Gerais), que é uma avaliação, para, teoricamente, medir a qualidade da educação do estado. Esta prova é aplicada para os segundos e terceiros anos. Os professores reclamam que eles são apenas informados que essas provas ocorrerão, pois desconhecem o seu teor e nunca ficam sabendo qual foi o desempenho dos alunos, não há um retorno por parte da SEDU. No caso do PAEBES, os professores não podem possuir um exemplar da prova que foi aplicada, algo inexplicável.



Fotografia 6 Alunas participam do festival de leitura.

No ano passado (2012) tivemos acesso a um exemplar da prova do PAEBES, da área de ciências humanas, segundo nossa análise, a maior parte das questões seria resolvida por um aluno médio do sétimo ano do ensino fundamental. Em conversas com os alunos, a opinião é quase unânime de que a prova é muito fácil. Numa sala de terceiro ano que entramos para conversar com os alunos, eles falaram sobre a prova do PAEBES, e ficamos surpresos com o fato de que a maioria dos alunos havia respondido as questões propositadamente, erradas, como forma de protesto.

A prova é ridícula de fácil (aluna Alzira)

Quase todo mundo da sala respondeu errado de propósito, eles dão essa prova fácil para todo mundo tirar nota boa pra depois dizer que a educação é muito boa, mas não é (Aluna Carlota)

A prova parece que foi feita para o quinto ano, de tão fácil (aluno Romeu)

Essa prova não serve pra nada, qualquer um pode tirar nota boa nela, até um analfabeto faz (aluno Pedrinho)

Eu nem li as questões, fui marcando tudo letra A (aluna Rosalina)

Ainda sobre a questão do conceito de currículo, usado no texto do novo currículo da SEDU, Lopes e Macedo oferecem pistas sobre a interpretação/entendimento desse instrumento

O entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, torna inócuas distinções como currículo forma, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas o faz

apenas parcialmente. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42)

A questão de qual conceito de currículo é usado não é importante, mas, sim, o uso que se faz deste. Lopes (2008) reforça esta argumentação:

Entender como as disciplinas escolares nos formam, investigar como as interações de saberes são desenvolvidas nas escolas, quais sentidos as diferentes comunidades disciplinares conferem ao currículo, parece-me um programa de pesquisa mais frutífero do que contrapor binariamente uma ou mais modalidades de currículo integrado ao currículo disciplinar (LOPES, 2008, p.90)

Para o nosso trabalho de pesquisa o importante é entender os usos, interpretações, hibridizações que se fazem dos documentos oficiais, não apenas do currículo, mas de outras orientações também. Pretendemos esclarecer, neste trabalho, como as orientações oficiais, novas propostas, currículos e outros, chegam até as escolas e respectivos profissionais, que tipo de trabalho é feito para o entendimento dos professores sobre a validade e importância daquilo que está sendo proposto. Os profissionais da Educação acreditam naquilo que lhes é proposto? Segundo Alves e Garcia, muitas vezes

Muda a denominação, mas o espírito é sempre o mesmo – tutelar as professoras, impondo-lhes o que parece (aos que se sentem iluminados) importante ser ensinado e a melhor forma de fazê-lo. Após o lançamento badalado de pacotes, que se sucedem no tempo, seguem-se muitos seminários, palestras, consultorias, livros e artigos publicados, pois, é preciso “capacitar as professoras” para o desempenho do papel que lhes destinam os que no momento detêm o poder. E também como sempre aconteceu, após o primeiro momento de euforia se segue o momento de desilusão – não está dando certo – e tudo continua como dantes. (ALVES; GARCIA 2008, p.9)

O que dizem as autoras não é difícil de comprovar, fazendo uma breve análise dos projetos emanados dos órgãos oficiais nos últimos anos, por isso consideramos importante compreender como tais projetos são entendidos e usados nas escolas. Mudanças não são fáceis de ser assimiladas, na questão educacional menos ainda. Qual é o tempo que os profissionais têm para a compreensão do que está sendo proposto? Existe um tempo de leitura e estudo para que compreendam o embasamento teórico/metodológico das propostas? Existe espaço para manifestarem suas opiniões?

Segundo o parecer CNE/CEB N°5, de 2011

Mesmo considerando o tratamento dado ao trabalho didático-pedagógico,

com as possibilidades de organização do Ensino Médio, tem-se a percepção que tal discussão não chegou às escolas, mantendo-se atenção extrema no tratamento de conteúdos sem a articulação com o contexto do estudante e com os demais componentes das áreas de conhecimento e sem aproximar-se das finalidades propostas para a etapa de ensino, constantes na LDB. Foi observado em estudo promovido pela UNESCO, que inclui estudos de caso em dois Estados, que *os ditames legais e normativos e as concepções teóricas, mesmo quando assumidas pelos órgãos centrais de uma Secretaria de Educação, tem fraca ressonância nas escolas e, até, pouco ou nenhuma, na atuação dos professores* (UNESCO, 2009) (BRASIL, 2011, p.12).

Em nossas conversas com os professores sobre o uso, conhecimento, entendimento dos documentos/orientações oficiais, ouvimos dos professores:

[...] foi um trabalho muito bom, foi fundamentado com uma boa base teórica, os professores tiveram oportunidade de dar suas contribuições, criticar, opinar, mas poucos se interessaram e quando o material ficou pronto e foi divulgado, muitos criticaram, mas quando tiveram a oportunidade de contribuir não o fizeram. Claro que o material tem falhas, mas é bom, pena que poucos usam e reconhecem, foi um dinheiro jogado fora, pelo estado [...] (Professora Zilah, foi professora referência na elaboração do Novo Currículo da SEDU).

[...] esse material simplesmente foi entregue na escola, não houve uma preparação para os professores entenderem e conhecerem, acho que por isso poucos dão importância mesmo (Professora Raimunda).

[...] na escola que eu trabalhava, na época do lançamento do novo currículo, nós fizemos um grupo de estudo para analisar o material, inclusive foi pedido que fosse feito um relatório com críticas e sugestões. Nós fizemos e enviamos para a SEDU, mas nunca houve um retorno (Professora Matilde).

[...] eu não uso esse material, é ruim demais, basta olhar nas primeiras páginas os nomes de quem elaborou isso para se concluir que não é bom [...] (Professor Anastácio).

[...] eu uso as orientações do currículo, mas preciso fazer adaptações de acordo com as necessidades das turmas. [A posição dela é partilhada por mais alguns professores] (Professora Margarida).

[...] eu não sigo o currículo, tem um livro que é o material básico dos alunos, então sigo as matérias que estão lá, não tenho como mudar, não fui eu quem escolhi esse livro (Professora Jurema).

[...] nunca abri esse material, e nem quero, não resolve o problema de ninguém, temos grande número de alunos que nem sabe ler, e isso o Currículo do estado não instrui como se resolve (Professor Zezito).

[...] acho que tem muita coisa que os alunos não dão valor, é muito assunto para ensinar o aluno a viver e falta conteúdo (no currículo e no livro didático), se não cuidar a aula fica parecendo uma ONG que ajuda ensina as pessoas a viver (Professor Natanael).

Os livros didáticos acabam sendo então o principal, senão único referencial curricular para a maioria dos professores. Segundo Lopes

A importância conferida socialmente ao livro didático tem conduzido as políticas de currículo no Brasil a encaminharem grande parte dos seus recursos à avaliação de livros e à distribuição deles nas escolas. Muitas vezes, a difusão de propostas curriculares é ainda mais efetiva na medida em que seus princípios são apropriados e veiculados pelos livros didáticos (LOPES, 2008, p. 151).

Lopes afirma ainda que os discursos das reformas do ensino médio foram apropriados pelos livros didáticos. O documento do MEC/SEMTEC de 2003, intitulado *Princípios e critérios de avaliação pedagógica do livro do ensino médio* (BRASIL, 2003) elenca a tripla exigência e a tripla missão do livro didático. Como exigência, o documento aponta: a adequação da proposta pedagógica à situação vivenciada pelo aluno; a correção dos conceitos que dão forma a proposta e a sintonia com os documentos oficiais, como as DCNs, os PCNs e os referenciais curriculares. E a tripla missão do livro texto seria: a continuidade dos estudos do aluno, iniciados no ensino fundamental; a preparação para o “mundo do trabalho”; e a contribuição para o desenvolvimento ético, humano e social do educando.

Percebe-se então que o próprio documento oficial legitima o livro didático como orientador curricular, concordando com Lopes que diz:

A tentativa de influenciar a produção dos livros didáticos é decorrente da atuação dos mesmos como um desses mecanismos simbólicos de legitimação dos discursos e de limitação das leituras possíveis do currículo. O slogan que aparece nos livros didáticos, a partir dos PCNem – de acordo com os novos parâmetros ou de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio -, tende a transmitir a idéia de um padrão curricular, como se esse livro fosse o próprio currículo escrito e prescrito da instituição. [...] O currículo escrito, via livro didático, oferece um roteiro que legitima seu discurso a tal ponto que ele fica vinculado a padronização de recursos, à atribuição de status, à estandarização de exames (LOPES, 2008, p.152 e 153).

Seria injusto acreditar que todo professor usa apenas o livro didático e da forma que as instruções que o acompanham indicam. Muitas vezes, os conteúdos e orientações serão hibridizados, contextualizados e materiais distintos serão produzidos, no entanto, é inegável também que o livro didático é o principal, senão o único instrumento a direcionar o trabalho dos professores em sala de aula.

DIÁRIO DE CAMPO

Aula3

A professora pede aos alunos que organizem a sala, ela inicia a aula marcando a data e o conteúdo da próxima prova. Em seguida ela entrega as provas aplicadas anteriormente.

A maior parte da turma está de recuperação. A professora diz qual foi a nota qualitativa da turma (a mesma para toda a turma), ela diz que foi muito generosa com eles e alerta para a sujeira e desorganização da sala.

A professora passa uma tarefa no livro, tarefa essa que vale um “visto” que poderá ser convertido em nota. Sem nenhum questionamento, todos os alunos fazem a tarefa. Sentamos ao fundo da sala e a sensação que tivemos é que os alunos mal repararam a nossa presença.

A professora manda uma aluna guardar o celular, mas o aparelho da própria professora está sobre a mesa, inclusive ela já o havia consultado algumas vezes. Foi nessa sala que o coordenador entrou e fixou um cartaz sobre a proibição do celular, e que um aluno ironizou a situação, conforme relatamos anteriormente...

Enquanto estávamos na sala observamos que dos seis ventiladores, dois não funcionam (apesar de estarmos no outono, o dia estava muito quente), e também o quanto aquelas cadeiras eram desconfortáveis e então várias questões emergiram sobre a situação/condição das escolas, do ensino e concluímos: é pedir demais que esses alunos se comportem bem e ainda apresentem bons resultados.

Assistimos a aula dessa mesma professora em outra turma, a aula foi na sala de informática. Essa sala tem aproximadamente uns vinte computadores, mas a intenção da professora não era usar os computadores, mas o power point. Ao entrar, a professora recomenda que todas as mochilas e materiais sejam colocados numa bancada no lado oposto da sala (longe dos computadores), no que é prontamente atendida. A professora inicia a aula com a maioria dos alunos prestando muita atenção, alguns fazem perguntas e observações. Vários tem o celular na mão ou no bolso e de vez em quando consultam os mesmos. Término da

aula, todos retornam a sala. Ponderamos mais uma vez com a professora sobre o comportamento dos alunos que pareciam interessados e até participativos, mas ela salientou que eles não estudam em casa e muitos deixam de fazer tarefas que valem para nota, daí o baixo desempenho de muitos.

4. Diretrizes Curriculares Nacionais

Na esteira do lançamento da nova LDB, a Câmara de Educação Básica e o Conselho Nacional de Educação, em 1998, aprovaram as novas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, com a prerrogativa de ser o ponto de partida de uma revolução na educação média brasileira. Os objetivos principais do CNE/MEC seriam: sistematizar os princípios e diretrizes gerais contidas na LDB; explicitar os desdobramentos desses princípios no plano pedagógico e traduzi-los em diretrizes que contribuam para assegurar a formação básica nacional comum; dispor sobre a organização curricular da formação básica nacional e suas relações com a parte diversificada do currículo, e a Preparação Geral para o Trabalho (BRASIL, 1999).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são normas obrigatórias para a Educação Básica, que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino. Além das Diretrizes Gerais para a Educação Básica, existem as diretrizes para cada etapa e modalidades de ensino. Elas devem funcionar como um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.



Fotografia 7 Aluna entrega resumo sobre mitologia greco-romana.

Em um texto/documento divulgado pelo MEC em 1999, intitulado: **“as novas Diretrizes Curriculares que mudam o Ensino Médio brasileiro”**, que tem a

prerrogativa de explicar detalhadamente as Diretrizes, afirma-se que a referência curricular mais importante que existia, até então, para o Ensino Médio, era a preparação para o vestibular, numa lógica na qual poucos chegam ao Ensino Médio, e alerta para a necessidade de mudança desse quadro.

Segundo o texto, a grande revolução no ensino, agora proposta pelo MEC, ocorre num momento em que, no mundo todo, a educação secundária passa por revisões radicais nas suas formas de organização institucional e nos seus conteúdos curriculares. O Ensino Médio tem sido o mais afetado pelas mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do Planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica.

O documento salienta que caberá às escolas do Ensino Médio contemplar, em suas propostas pedagógicas, de acordo com as características regionais e de sua clientela, os conhecimentos, competências e habilidades de formação básica, incluindo a preparação geral para o trabalho. As diretrizes buscariam, então, conciliar humanismo e tecnologia, exercício de cidadania plena e conhecimentos dos princípios científicos, formação ética e autonomia intelectual.

Ao aprovar as novas Diretrizes Curriculares, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação alerta para o fato de que a sua implementação será, ao mesmo tempo, um processo de ruptura e de transição. Ruptura porque sinaliza para um ensino médio significativamente diferente do atual, e cuja construção vai requerer mudanças de concepção, valores e práticas. E transição porque as novas Diretrizes não constituem uma negação da experiência acumulada, suas qualidades e limitações. (BRASIL, 1999, p.2)

As diretrizes são apresentadas como uma oportunidade que oferece à criatividade e ao empenho dos sistemas, dos órgãos formuladores e executores das políticas de apoio e implementação, das escolas e dos professores, a possibilidade de múltiplos arranjos institucionais e curriculares inovadores, sem desconsiderar os problemas como falta de professores preparados, financiamento precário, entre outros.

O texto sobre as novas diretrizes em questão (1999), falando sobre as reformas do Ensino Médio no globo e no Brasil, destaca que tal processo poderia ter evoluído reforçando a subordinação do ensino às necessidades da economia, mas que isso não ocorreu, o processo passou a incorporar outros elementos. Assim, na segunda

metade da década de 1990 teria surgido uma nova geração de reformas, com a busca de um redirecionamento radical e de conjunto da Educação Média. Os ideais de humanismo e da diversidade passam a ser agregados à forte referência nas necessidades produtivas e a ênfase na unificação.

Ora, numa outra parte do texto, observa-se uma contradição em relação a afirmação anterior, quando diz que:

O trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular no ensino médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB em seus artigos 35 e 36. O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que o ensino médio é parte integrante da educação básica e que **o trabalho é o princípio organizador do currículo**, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral acadêmica, ou melhor, academicista. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que nas sociedades contemporâneas todos, independentes de sua origem ou destino sócio-profissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, campo de preparação profissional, espaço de exercício de cidadania, processo de produção de bens, serviços e conhecimento. [...] O contexto do trabalho é, pois, imprescindível para a compreensão dos conhecimentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos a que se refere o Artigo 35 da LDB. Por sua própria natureza de prática, as tecnologias, sejam elas das linguagens e comunicação, da informação, do planejamento e gestão, ou as tecnologias mais tradicionais nascidas no âmbito das ciências da natureza, só podem ser entendidas de forma significativa se contextualizadas no trabalho (BRASIL, 1999, p.11, grifo nosso).

Se as reformas, notadamente as Diretrizes Curriculares, não guardam relação com uma subordinação às necessidades da economia, o que dizer do fato alegado de que o trabalho é o princípio organizador do currículo? Ainda que o conceito de trabalho não seja o de formação profissional.

O próprio estabelecimento das competências e habilidades a partir de então, é colocado sempre no enfoque da necessidade de preparar os alunos para um mundo dinâmico em constantes modificações, em especial no que se refere ao trabalho/emprego.

Em outra parte, o texto afirma:

Essa preparação geral para o trabalho abarca, portanto, os conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles que são pré-requisitos para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica. No primeiro caso estariam as noções gerais sobre o papel e o valor do trabalho, os produtos do trabalho, as condições de produção, entre outros (BRASIL, 1999, p.13).

O texto afirma que dois conceitos são norteadores da organização curricular: a interdisciplinaridade e a contextualização. A interdisciplinaridade, segundo o texto, deve ir além da justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. Será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em áreas de projetos de estudo, pesquisa e ação que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do Ensino Médio.

Quanto à contextualização, o texto afirma que contextualizar é um recurso que as escolas têm para retirar o aluno da condição de espectador passivo. A contextualização, ainda, evoca áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural e pode ser entendida como um tipo particular de interdisciplinaridade, na medida em que aponta para o tratamento de certos conteúdos como contextos em outros.



Fotografia 8 Alunos fantasiados de personagens dos livros de Jorge Amado.

Em adição, salienta a autonomia das escolas e a necessidade de se criar condições para que tenham identidade como instituições de educação de jovens, que cada instituição de ensino deve oferecer, além da base comum, opções de estudo, de acordo com as características de seus alunos e as demandas do meio social.

A necessidade de avaliação dos resultados das práticas educacionais também é evidenciada no texto, segundo o qual será indispensável que existam mecanismos

de avaliação dos resultados para aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns. A análise dos resultados das avaliações e dos indicadores de desempenho deverá permitir às escolas e às demais instâncias de execução da política educacional avaliar seus processos, verificar suas debilidades e qualidades e planejar a melhoria do processo educativo.

Ainda sobre a questão da avaliação, o texto ressalta:

Alguém já disse que seria preciso traduzir para o português o termo *accountability*, com o pleno significado que tem: processo pelo qual uma pessoa, organismo ou instituição presta conta para seus constituintes, financiadores, usuários ou clientes. Mesmo não dispondo de uma correspondência linguística precisa, é disto que trata uma das diretrizes do novo ensino médio: responsabilização, avaliação de processos e de resultados, participação dos interessados, divulgação de informações, imprimindo transparência às ações dos gestores, diretores, professores, para que a sociedade em geral, e os alunos e suas famílias em particular participem e acompanhem as decisões sobre objetivos, prioridades e usos dos recursos. Mais uma vez destaca-se a importância dos sistemas de avaliação de resultados e de indicadores educacionais, que já estão sendo operados ou que venham a se instituir. Para a identidade e a diversidade, a informação é indispensável na garantia da equidade de resultados. Para a autonomia, ela, a informação, é condição de transparência de gestão educacional e clareza da responsabilidade pelos resultados (BRASIL, 1999, p.8).

Aqui se observa uma contradição entre a defesa da autonomia da escola, versada no texto, e as avaliações, como mecanismos de controle. As avaliações externas e indicadores criados desde a década de 1990 são uniformes, ou seja, há um mesmo tipo de avaliação ou indicador para todo o país, desconsiderando a imensa diversidade cultural, econômica e social existente. Poderíamos afirmar que a maioria das avaliações ou indicadores parte da premissa de que existe uma homogeneidade de aspectos e de infraestrutura que permeiam todo o país. As avaliações têm funcionado muito mais como um mecanismo de controle das escolas e do que é ensinado, do que como um instrumento para melhorar efetivamente o sistema educacional.

A problematização das Diretrizes Curriculares, e do texto “As novas Diretrizes Curriculares que mudam o Ensino Médio brasileiro”, permite afirmar que as orientações, em vários momentos, estão relacionadas à lógica do mercado, enfatizando a questão da adaptação a um mundo em constantes mudanças, necessitando, assim, de pessoas flexíveis, adaptadas às novas tecnologias, sempre prontas a resolver novos desafios.

Passada mais de uma década do lançamento das DCNs, não se observa a revolução preconizada à época do lançamento das diretrizes, apesar do aumento do número de alunos matriculados no Ensino Médio. Atualmente, os grandes problemas dessa etapa de ensino permanecem praticamente os mesmos - repetência, evasão, distorção idade-série, entre outros. Não seria exagero afirmar que boa parte dessas orientações ou não chegaram às escolas ou não funcionaram como deveriam. Em 2009, inicia-se o processo de reformulação das DCNs.

4.1 As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio

Em 2009, o MEC/SEB lançam texto/documento cujo título é “Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica” (BRASIL, 2009c). Tal documento tem a prerrogativa de subsidiar a elaboração das novas diretrizes curriculares da Educação Básica. O texto fala sobre a legislação que rege a Educação, faz uma explanação sobre cada uma das etapas da Educação Básica e orienta quais seriam as mudanças desejáveis.

Sobre o Ensino Médio, o texto traça o panorama atual dessa etapa, colocando-a, tal qual em outros documentos, como a mais problemática. Diz que a intenção,

Nas Diretrizes Curriculares, seria subsidiar e incentivar os necessários esforços para que, nas práticas pedagógicas, se possa escolher objetivos, conhecimentos, saberes e procedimentos oriundos dos grupos subalternizados, excluídos e marginalizados, que desestabilizem os processos hegemônicos. Seria abrir espaço para o diálogo entre tais elementos marginalizados e a ciência, a tecnologia e a cultura dominantes. Seria também, abrir espaço para os desafios aos modos usuais de prescrição de políticas e de promoção de mudanças nos sistemas educacionais. Seria, ainda, favorecer o redimensionamento e a promoção de qualidade na educação, em um sentido distinto daquele com base no qual ela é concebida em termos de eficácia, efetividade e obtenção de resultados pré-definidos, em consonância com os valores do mercado (BRASIL, 2009c, p.14)

Observa-se na orientação citada que um dos objetivos seria romper com a lógica da eficiência e eficácia do ensino, relacionadas à lógica do mercado, que, segundo

insinua o texto, constavam nas DCNem em vigor na época para assim favorecer uma Educação de qualidade, voltada para a questão social. Muito do que está escrito no texto já constava nas Diretrizes de 1998, como a questão de currículos estruturados pelos conceitos de tecnologia, ciência, cultura e trabalho, a importância do ensino contextualizado e interdisciplinar, a questão da cidadania, entre outras discussões .

Sobre a questão da preparação para o trabalho, o texto, inclusive, sugere uma alternativa para as escolas, que seria apresentar aos alunos os princípios da economia solidária, o que sugere o estímulo à formação de cooperativas e associações de produção, baseadas na autogestão e na participação coletiva, citando como exemplos: cooperativas de produção de moda, doces, artesanato, pranchas de skate, entre outros. Para tanto, seria necessário promover o empreendedorismo. Isso não estaria relacionado à lógica do mercado? A questão do trabalho é retomada em várias partes do texto.

O currículo é conceituado no texto como sendo:

O conjunto de experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades dos estudantes. Currículo corresponde, portanto, aos esforços pedagógicos desdobrados na escola, visando a organizar e a tornar efetivo o processo educativo que conforma a última etapa do ensino médio. Expressa, assim, o projeto político-pedagógico institucional, discutido e construído pelos profissionais e pelos sujeitos diretamente envolvidos no planejamento e na materialização do percurso escolar em pauta (BRASIL, 2009c, p.101).

O documento reitera que, por intermédio do currículo, se cumpram os objetivos previstos para o Ensino Médio, os quais constam na legislação educacional, em especial na LDB. O documento ressalta, ainda, a importância do programa Ensino Médio Inovador, como mecanismo para superar a dualidade nessa etapa de ensino, ao mesmo tempo que poderá estimular a reorganização curricular para eliminar a fragmentação do conhecimento, reforçando a flexibilização do currículo e desenvolvendo uma articulação interdisciplinar, por área de conhecimentos. Vale lembrar que o Programa Ensino Médio Inovador, foi lançado no mesmo ano (2009) em que o texto "Subsídios para as DCNs Específicas Da Educação Básica".

Em outra parte, o texto assevera que qualquer política destinada ao Ensino Médio

precisa ser pensada considerando múltiplos aspectos, entre os quais estão: organização da escola e do currículo; idade em que os estudantes ingressam na escola; inclusão ou não no mercado de trabalho; trajetória escolar anterior; taxas de repetência e evasão; aproveitamento de estudos; infraestrutura oferecida; qualidade do corpo docente; e outros.

Fala dos alunos da escola sobre o que gostariam que fosse ensinado na escola e não é:

- [...] queria que ensinassem a dirigir na escola. (Marcos, aluno de 1º ano)
- [...] adoro música e teatro, tinha que ensinar isso, mas só ensinam coisas chatas, detesto estudar. (Letícia, aluna de 1º ano)
- [...] seria importante ensinar coisas que caem em concursos e vestibular, tem muita coisa que é ensinada e não serve pra nada. (Mariah, aluna de 3º ano)
- [...] deveria se ensinar teatro, música e ter curso de cinema, podia tirar umas matérias que não servem pra nada e colocar essas coisas no lugar. (Rodolfo, aluno de 2ºano)
- [...] devia ensinar música, a escola até tem uma sala de música com instrumentos, mas não tem aula de música e devia ensinar outras línguas, como o alemão. (Lucimara, aluna de 2ºano)
- [...] Acho que tem necessidade de estudar algum outro idioma (ou o inglês mais intensamente) ou uma matéria de tecnologias ao invés de ter matérias que apesar de importante é mal aproveitada, como por exemplo, JET (Juventude, Educação e Trabalho), que passamos o ano todo estudando RIO+20 e Projeto águas Limpas da CESAN. (Ludmila, aluna de 3ºano)
- [...] eu gostaria que tivesse aulas práticas, é muito chato só aprender teoria. (Ricardo, aluno de 1ºano)
- [...] eu não quero mais nada, acho que já tá demais o que é ensinado, não vejo a hora de cair fora. (Leonardo, aluno de 3ºano)
- [...] eu queria cursos técnicos. (Renato, aluno de 2ºano)
- [...] seria muito legal se eles nos ensinassem a debater, a expor nossas ideias, acho que aulas de artes cênicas seriam ótimas. (Raika, aluna do 2ºano)
- [...] queria ter aulas de música, e até tem sala de música no colégio.(João, aluno de 1ºano)
- [...] queria falar e debater assuntos que estão acontecendo fora da sala de aula. (Jorge, aluno de 3ºano)

Um número muito significativo de alunos das três séries afirmou que gostariam de ter música e teatro na escola. Acompanhamos algumas peças de teatro, que fizeram parte de trabalhos da disciplina de português/literatura. No entanto, esses eventos são pontuais, o que os alunos almejam são aulas de teatro e música que façam parte do currículo

Vale ressaltar que a maioria das políticas, orientações e avaliações oficiais desconsideram a maior parte dos problemas enfrentados cotidianamente, inclusive, as novas diretrizes, em várias de suas orientações, não deixam clara a consideração

desses fatores.

Após o lançamento do texto “Subsídios para as DCNs Específicas da Educação Básica”, e com base nele, o MEC/CEB lançam a Resolução N° 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Básica, que em seu art.3° diz:

As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para as etapas e modalidades da Educação Básica devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com o **projeto de Nação**, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade. (BRASIL, 2010a, p.1, grifo nosso)

A resolução MEC/CEB 4/2010, trata de vários assuntos, tais como: Sistema nacional de Ensino, Organização Curricular: conceitos, limites, possibilidades, formas para organização curricular, formação básica comum e parte diversificada, organização da Educação Básica, entre outros. No art. 13, parte que versa sobre as formas de organização curricular, lê-se:

Art. 13. O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.

§ 1º O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais.

§ 2º Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos.

§ 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar, e assegurando:

I - concepção e organização do espaço curricular e físico que se imbriquem e alarguem, incluindo espaços, ambientes e equipamentos que não apenas as salas de aula da escola, mas, igualmente, os espaços de outras escolas e os socioculturais e esportivorecreativos do entorno, da cidade e mesmo da região;

II - ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares que pressuponham profissionais da educação dispostos a inventar e construir a escola de qualidade social, com responsabilidade compartilhada com as

demais autoridades que respondem pela gestão dos órgãos do poder público, na busca de parcerias possíveis e necessárias, até porque educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade;

III - escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de redes de aprendizagem;

IV - compreensão da matriz curricular entendida como propulsora de movimento, dinamismo curricular e educacional, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas;

V - organização da matriz curricular entendida como alternativa operacional que embase a gestão do currículo escolar e represente subsídio para a gestão da escola (na organização do tempo e do espaço curricular, distribuição e controle do tempo dos trabalhos docentes), passo para uma gestão centrada na abordagem interdisciplinar, organizada por eixos temáticos, mediante interlocução entre os diferentes campos do conhecimento;

VI - entendimento de que eixos temáticos são uma forma de organizar o trabalho pedagógico, limitando a dispersão do conhecimento, fornecendo o cenário no qual se constroem objetos de estudo, propiciando a concretização da proposta pedagógica centrada na visão interdisciplinar, superando o isolamento das pessoas e a compartimentalização de conteúdos rígidos;

VII - estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação, a serem inseridos no cotidiano escolar, a fim de superar a distância entre estudantes que aprendem a receber informação com rapidez, utilizando a linguagem digital e professores que dela ainda não se apropriaram;

VIII - constituição de rede de aprendizagem, entendida como um conjunto de ações didático-pedagógicas, com foco na aprendizagem e no gosto de aprender, subsidiada pela consciência de que o processo de comunicação entre estudantes e professores é efetivado por meio de práticas e recursos diversos;

IX - adoção de rede de aprendizagem, também, como ferramenta didático-pedagógica relevante nos programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação, sendo que esta opção requer planejamento sistemático integrado estabelecido entre sistemas educativos ou conjunto de unidades escolares;

§ 4º A transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas.

§ 5º A transversalidade difere da interdisciplinaridade e ambas complementam-se, rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado.

§ 6º A transversalidade refere-se à dimensão didático-pedagógica, e à interdisciplinaridade, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. (BRASIL, 2010a, p.4)

O texto do art. 13 traz uma concepção de organização curricular afinada com os princípios gerais que constam em outros documentos oficiais, e ressalta alguns conceitos como abordagem pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, redes de aprendizagem, eixos temáticos, transversalidade. Ressalva-se que a referida

resolução não vem acompanhada de indicações, de como isso poderá ser realizado, ou seja, mais uma vez o documento oficial parte da ideia de uma realidade escolar homogênea, capaz de absorver, sem maiores problemas, as orientações oficiais.

Após resolução MEC/CEB n. 4/2010, foi lançado o parecer MEC/CEB 5/2011, cujo objetivo é tratar especificamente das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O referido parecer aponta uma abordagem geral da questão educacional, especificamente do Ensino Médio, reforçando sempre a ideia de reformulação da Educação relacionada a um novo panorama econômico, cultural, social, tecnológico, nacional e global e os anseios “das juventudes”, além disso, frisa a necessidade de reformas curriculares atreladas a um quadro de mudanças de marcos legais, como a Emenda Constitucional n. 59/2009, que torna obrigatório o ensino de 4 a 17 anos, a partir de 2016 (BRASIL, 2013b).

O Parecer é apresentado como uma atualização das diretrizes de 1998, que sempre foram alvos de muitas críticas, entre as mais citadas: a subordinação da Educação ao mercado, pautado em conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização, e a continuidade da separação entre formação para o trabalho e formação geral e de forma geral, a subordinação de tudo isso às políticas neoliberais e aos organismos internacionais (FMI, BIRD e outros). Uma parte do texto, talvez, sintetize os objetivos do documento do parecer nº 5/2011.

É expectativa que essas diretrizes possam se constituir em documento orientador dos sistemas de ensino e das escolas e que possam oferecer, aos professores, indicativos para a estruturação de um currículo para o Ensino Médio, que atenda as expectativas de uma escola de qualidade, que garanta o acesso, a permanência e o sucesso de aprendizagem e constituição da cidadania.

Desse modo, o grande desafio deste parecer consiste na incorporação das grandes mudanças em curso na sociedade contemporânea, nas políticas educacionais brasileiras e em constituir um documento que sugira procedimentos que permitam a revisão do trabalho das escolas e dos sistemas de ensino, no sentido de garantir o direito à educação, o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes, com a melhoria da qualidade da educação para todos. (BRASIL, 2011, p.6)

A questão da qualidade da Educação, que aparece no texto, merece reflexão. Observa-se que, no documento, em várias ocasiões, aparece o termo: “escola de qualidade social” e em determinada parte dá indícios do que seria, ou como se poderia alcançar tal possibilidade.

A escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, o que pressupõe, sem dúvida, atendimento a requisitos tais como:

- I – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;
- II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade;
- III – foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem, e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;
- IV – inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como foco a aprendizagem do estudante;
- V – compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura, entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;
- VI – integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias e dos agentes da comunidade interessados na educação;
- VII – valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico;
- VIII – realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social, desenvolvimento e direitos humanos, cidadania, trabalho, ciência e tecnologia, lazer, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente;
- IX – preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros. (BRASIL, 2011, p.9-10)

A qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser construída coletivamente de forma negociada, pois significa algo que se concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente. Significa compreender que a **educação é um processo de produção e socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores.**

Produzir e socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola. Assim, a qualidade social da educação escolar supõe encontrar alternativas políticas, administrativas e pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso do indivíduo no sistema escolar, não apenas pela redução da evasão, da repetência e da distorção idade ano/série, mas também pelo aprendizado efetivo (BRASIL 2011).

O Parecer 5/2011, não menciona, no entanto, como seria possível atingir esses

objetivos, ou seja, de que forma será feito, quem será responsável pelo que. Mais uma vez, as orientações são feitas, como se estivessem direcionadas a um público e uma infraestrutura que já estão preparados para recebê-lo.

Concordamos com Lopes (2012) ao defender que o significante qualidade, como é usado nos documentos oficiais (pareceres, textos, resoluções), tem potencial para se tornar um significante vazio.

Como significante vazio, qualidade perde a relação com conteúdos precisos e concretos, tornando-se polissêmico o bastante para representar as demandas postas no jogo político. Qualidade transforma-se, portanto, “[...] em um significante puro, que é o que chamamos de significante vazio, um significante que perde a sua referência direta a um determinado significado” (LACLAU, 2006, p.25). Dizer que o significante vazio não tem significado fixo não é o mesmo que dizer que o significante, em função da variação dos contextos nos quais ele é utilizado, tem seus significados alterados. [...] Um significante vazio, apesar de não ter significado determinado, tem função significativa dentro de um sistema discursivo, no dizer de Laclau, por ser um significante que subverteu a estrutura do signo. (LOPES, 2012, p.170-171)

O conceito de qualidade na Educação é algo partilhado por todos, isto é, não há quem seja contra uma Educação de qualidade, mas o que se entende por qualidade é algo muito diverso. Assim, os textos, ao enfatizarem qualidade da Educação não encontram oposição, no entanto não fica claro, de forma objetiva, o que seria essa qualidade.



Fotografia 9 Aluno fantasiado de Deus Grego para exposição de História.

Os documentos, quase sempre enfatizam a “qualidade social” da Educação. Tal

significante tenta representar demandas sociais, conhecimento comprometido com questões sociais, democratização de acesso ao conhecimento, ao mesmo tempo em que vem sendo demonizado o discurso de eficiência e eficácia ligado aos padrões de qualidade do mercado (LOPES, 2012), apesar da importância das avaliações promovidas pelos órgãos oficiais, como forma de mediar a qualidade do ensino.

O Parecer MEC/CEB n.5/2010 serviu de orientação para a criação da resolução MEC/CEB n.2/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Esse documento, pelo menos teoricamente, passa a ser o principal referencial para a elaboração curricular dos sistemas de ensino e das escolas, conforme o seu Art. 2º :

As Diretrizes Curriculares nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e Avaliação das propostas curriculares das unidades públicas e particulares que oferecem Ensino Médio (BRASIL, 2012, p.1)

O Art. 6º do documento de 2012, falando sobre o currículo, diz:

O currículo é conceituado como proposta da ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas (BRASIL, 2012, p.2)

O documento trata ainda da Organização curricular e formas de oferta, Educação em direitos humanos, Projeto Político Pedagógico e sistemas de ensino, entre outros. Sobre a organização curricular do EM, diz que tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimento e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais (Brasil, 2012, p.2).

Já o Art. 12, da mesma da resolução MEC/CEB n.2/2012, diz que o currículo do EM deve:

- I- Garantir ações que promovam:
- II-
 - a) A Educação Tecnológica básica, a compreensão do significado da

- Ciência, das Letras e das Artes;
- b) O processo histórico de transformação da sociedade e da cultura;
- c) A Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- III- Adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- IV- Organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação de tal forma que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre:
 - a) Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
 - b) Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem [...] (BRASIL, 2012, p.4)

E o Art. 13 diz: As unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, arranjos, alternativos e formas de avaliação, tendo presente:

- I- As dimensões do trabalho, da Ciência, da Tecnologia, da Cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo;
 - II- O trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos;
 - III- A pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de resposta em um processo autônomo de (re) construção de conhecimentos;
 - IV- Os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e a convivência humana;
- A sustentabilidade socioambiental como meta universal, desenvolvida como prática educativa, continuada e permanente, e baseada na compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente. (BRASIL, 2012, p.4 e 5)

O texto da resolução aponta para um conceito de currículo atrelado à ideia de documento que orienta, norteia o trabalho dos professores, considerando a realidade e a vivência dos alunos. As orientações se mostram amplas e abertas e não dizem como elas poderão ser cumpridas, ou seja, quais mecanismos serão criados para que se efetivem. Em grande parte do texto as orientações são dirigidas às escolas, ou seja, orientando o que os sujeitos do cotidiano precisam fazer, mas não apontam qual suporte ou responsabilidade terão as instituições superiores para que seja possível pôr em prática o que o texto orienta.

A despeito da necessidade de uma reformulação das diretrizes curriculares, resta a dúvida se tudo isso chegará à maioria das escolas e por elas será assimilado, além

das grandes diferenças entre as regiões, estados, cidades, já mencionadas anteriormente. Percebe-se o distanciamento existente entre o discurso e orientações normativas do Estado e as práticas efetivas dos sujeitos do cotidiano escolar, que são os responsáveis por colocar em prática as orientações oficiais. Observa-se que as políticas/orientações oficiais, mesmo quando assumidas pelos órgãos oficiais, como as Secretarias de Educação têm sido pouco assimiladas pelas escolas, e causado pouco ou nenhum efeito na atuação dos professores. Concordamos com Frigotto, Ciavatta e Ramos quando afirmam que

Qualquer mudança que se queira implementar no sistema público de ensino depende do trabalho do professorado e das relações que se estabelecem na escola (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p.18).

Um ponto que vale destacar é que a resolução não menciona o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), lançado pelo MEC em 2009 - embora tenha sido destacado no documento “Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Básica” (BRASIL, 2009c) - e que vem sendo gradativamente adotado por milhares de escolas em várias unidades da federação. Isso demonstra que as próprias orientações/projetos oficiais parecem não se articular.

As novas DCNEM representam um avanço nas orientações oficiais, no entanto, para que possam ser efetivadas, os sistemas de ensino deveriam se empenhar em divulgar e apoiar o uso das mesmas, assim como proporcionar uma articulação com outras orientações e projetos existentes, pois assim poderiam trazer boas contribuições para o processo educacional.

O ProEMI, tal qual as Diretrizes Curriculares Nacionais, foi criado com a finalidade de aperfeiçoar ou melhorar a qualidade da Educação, e flexibilizar o currículo, tornar o ensino mais criativo e atraente, entre outros. Haveria, então, de se estabelecer uma relação entre essas propostas.



Fotografia 10 Alunos exibem trabalho de artes ligado ao cinema.

O parecer CNE/CEB nº5/2011 ressalta que as Diretrizes orientam-se no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes, de acordo com os princípios que norteiam as DCNem.

Já o Art.21 da Resolução CNE/CEB nº2/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, diz:

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) deve, progressivamente, compor o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), assumindo as funções de:

- I- Avaliação sistêmica, que tem como objetivo subsidiar as políticas públicas para a Educação Básica;
- II- Avaliação certificadora, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir seus conhecimentos construídos em processo de escolarização, assim como os conhecimentos tácitos adquiridos ao longo da vida;
- III- **Avaliação classificatória, que contribui para o acesso democrático à Educação Superior.** (BRASIL, 2012, p.9, grifo nosso).

O Art.22, diz que “Essas diretrizes devem nortear a elaboração da proposta de expectativas de aprendizagens, formação de professores, os investimentos em materiais didáticos e os **sistemas de exames nacionais de avaliação.**” (BRASIL, 2012, p. 9, grifo nosso)

Trocando o termo “vestibular”, mencionado no Parecer nº5/2011, por “ENEM” (sem prejuízo para a análise), observa-se uma contradição entre o texto do Parecer e da Resolução, uma vez que o ENEM, em grande parte, tem substituído o vestibular.

Dada a relevância que o ENEM tem alcançado, em função do que prevê a Resolução, mas principalmente como forma de acesso aos cursos superiores, não estariam as escolas direcionando o ensino para que os alunos obtivessem sucesso no exame, seguindo, assim, o mesmo modelo de preparação para o vestibular e, desta forma, fugindo dos objetivos de uma educação plural, de preparação para a vida, para o trabalho, para a cidadania entre outros objetivos? Voltaremos a esse assunto mais adiante.

Outra questão a ser levantada, embora não comporte um aprofundamento neste momento, é que o MEC, em função do péssimo resultado do IDEB 2011, está preparando uma reforma curricular que deverá, segundo o próprio Ministro da Educação, ter como base a matriz do ENEM. É conhecida a crítica de que as políticas curriculares, quase sempre, funcionam como políticas de governo e não como políticas de Estado e, por isso, não têm continuidade, mas, nesse caso, vemos um embaralhamento entre várias iniciativas que tendem a se perder por falta de conexão e de responsabilidade dos próprios entes federados em criar condições para que tais políticas se realizem.



Fotografia 11 Alunos preparando exposição de literatura.

Diante de tudo o que até aqui foi exposto, observa-se que boa parte dos textos oficiais, apesar de algumas contradições, assumem um conceito de currículo como sendo algo que orienta, que prescreve, que lista aquilo que é importante e fundamental para os jovens.

Assim como é pertinente compreender se os professores são preparados para receber as novas mudanças, sejam elas quais forem, é fundamental entender como os alunos são preparados para tais mudanças e se eles as compreendem e vislumbram a necessidade e importância das mesmas.

DIÁRIO DE CAMPO

Aula 4

É a última aula do dia, essa turma está participando de um projeto com alunos e professores da Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES), cujo objetivo é apresentar aos alunos elementos da música brasileira (ritmos e instrumentos).

Fomos para a sala de instrumentos da escola, fiquei impressionado com a quantidade de instrumentos que a escola possui e fiquei me perguntando por que a escola não tem uma banda, inclusive com aqueles instrumentos seria possível uma banda de música, não apenas uma banda marcial.

Os professores instruem os alunos sobre o que devem fazer com os instrumentos escolhidos, depois de conseguir executar um ritmo (baião), os professores pedem que os alunos troquem de instrumentos e instruem outro ritmo (música baiana), depois trocam novamente e tocam samba. A maioria dos alunos se mostra muito interessada, mesmo aqueles que não se dispõem a tocar, até os mais tímidos esboçaram algum tipo de interesse.

Ficamos encantados com aqueles instrumentos, pela quantidade e variedade, grande parte deles novíssimos ou pouco usados. Será que a maioria dos professores conhece aquela sala? Não valeria a pena a criação de uma banda do colégio, isso não serviria para fortalecer uma unidade, um sentido de pertencimento tanto por parte dos alunos quanto dos professores?

5 SOBRE O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (PROEMI)

Como já analisamos anteriormente, o Ensino Médio é a etapa de ensino com os maiores problemas. Indicadores, como o IDEB, tem demonstrado isso, além de questões como evasão, repetência, distorção idade-série, entre outros, confirmados por várias pesquisas e pelos censos escolares.

Diante dessa situação, o Ministério da Educação lançou em 2009 o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), conforme já havíamos registrado anteriormente, que tem por objetivo apoiar os Estados e o Distrito Federal, além de parcerias com os Colégios de Aplicação, o Colégio Pedro II/RJ, os Institutos Federais e o Sistema S, quanto ao desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria do Ensino Médio, buscando os seguintes impactos e transformações desejáveis:

- superação das desigualdades de oportunidades educacionais;
- universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio;
- consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando as especificidades desta etapa da educação e a diversidade de interesses dos sujeitos;
- oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis. (BRASIL, 2009c, p.5)

Quanto aos pressupostos para um Currículo Inovador de Ensino Médio, o texto ressalta que deverá ser feito observando os preceitos da LDB, bem como as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais e que deverá ser construído considerando as inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio, ou seja, o trabalho, a Ciência, a Tecnologia e a Cultura, conforme já previsto em outras orientações oficiais como as DCNem.

O documento afirma que o currículo é o elemento orientador da organização do trabalho escolar, pressupondo desde o planejamento da gestão da escola até o momento destinado à coordenação dos docentes, coerente com uma proposta educativa que deve ter as condições adequadas à sua concretização, tendo-se clareza sobre a função social da escola. O texto assevera que:

A intencionalidade de uma nova organização curricular é erigir uma escola

ativa e criadora, construída a partir de princípios educativos que unifiquem, na pedagogia, éthos, logos e técnos, tanto no plano metodológico quanto epistemológico. Entende-se, portanto, que o projeto político-pedagógico de cada unidade escolar deve materializar-se, no processo de formação humana coletiva, o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura (BRASIL, 2010a, p.9).

Para a concretização do que menciona a citação acima, o documento elenca vinte e dois indicativos, que vão do comportamento ético, passando pela iniciação científica, práticas desportivas e de expressão corporal até o estímulo da participação social dos jovens, entre outras.



Fotografia 12 Alunos montam exposição de literatura.

Alunos montam exposição de literatura

Em relação às proposições curriculares, o documento enfoca que a comunidade escolar, dentro do processo de construção coletiva, conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitada para tomar decisões a respeito do currículo que vai, efetivamente, ser praticado no contexto escolar.

O Programa Ensino Médio Inovador, em seu documento base (2013a), estabelece um referencial de tratamento curricular, indicando as condições básicas para implantação do Projeto de Redesenho Curricular (PRC):

- a) carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa;
- b) foco em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que

são orientadoras das avaliações do ENEM;

c) ações que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que são trabalhadores, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, dentre outras.

d) foco na leitura e letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento;

e) atividades teórico-práticas que fundamentem os processos de iniciação científica e de pesquisa, utilizando laboratórios das Ciências da Natureza, das Ciências Humanas, das Linguagens, de Matemática e outros espaços que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento;

f) atividades em Línguas Estrangeiras/Adicionais, desenvolvidas em ambientes que utilizem recursos e tecnologias que contribuam para a aprendizagem dos estudantes;

g) fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural dos estudantes;

h) fomento às atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes;

i) fomento às atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em todas as áreas do conhecimento;

j) oferta de ações que poderão estar estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento;

k) estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;

l) consonância com as ações do Projeto Político-Pedagógico, implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar;

m) participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

n) todas as mudanças curriculares deverão atender às normas e aos prazos definidos pelos Conselhos Estaduais para que as alterações sejam realizadas (BRASIL, 2013a, p.13-14).

O documento orientador do ProEMI de 2013, enfatiza que ;

O Projeto de Redesenho Curricular (PRC) deverá apresentar ações relacionadas ao currículo que podem ser estruturadas em diferentes formatos tais como **disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campos e demais ações interdisciplinares** e que, para sua concretização, poderão definir aquisição de materiais e tecnologias educativas e incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades.

A escola deverá organizar o conjunto de ações que compõem o PRC a partir do macrocampo Integração Curricular, conforme necessidades e interesses da equipe pedagógica, dos professores, da comunidade escolar, mas, sobretudo, dos adolescentes, jovens e adultos, alunos dessa etapa da educação básica (BRASIL, 2013a, p.14).

O documento assevera que a escola deverá contemplar o macrocampo obrigatório que é o da integração curricular e pelo menos três macrocampos a sua escolha, entre os eletivos, que são: Leitura e Letramento; Iniciação Científica e Pesquisa;

Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias e Participação Estudantil. E tudo isso deve ser pensado considerando as orientações e princípios das DCNem.

O macrocampo é entendido como um campo de ação pedagógico-curricular no qual desenvolvem-se atividades interativas, integradas e integradoras dos saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os macrocampos são os eixos a partir dos quais se possibilitará a integração curricular, com o objetivo de superar a fragmentação e hierarquização dos saberes (BRASIL, 2013).

O texto salienta, ainda, que, o redesenho curricular que se pretende reafirma a importância dos conteúdos específicos de cada componente curricular, mas transcende as fragmentações frequentes com o padrão constituído apenas por disciplinas e tempo de 50 minutos, apontando a necessidade de diálogo entre componentes e áreas que compõem o currículo, para pensar ações e respectivas atividades dentro de cada macrocampo.

Em vários momentos do texto, se ressalta a questão do eixo comum sobre o qual o currículo deve ser organizado – trabalho, ciência, tecnologia e cultura, o que já é preconizado nas DCNem. O texto traz, ainda, uma abordagem sobre questões estruturais para a implantação do Programa, tais como financiamento, suporte técnico, acompanhamento, avaliação, entre outros.

A despeito das contradições que podem ser identificadas entre o ProEMI e outras orientações, o Programa é, sem dúvida, uma oportunidade para que as escolas ajustem, ainda mais, as suas propostas curriculares e ações de acordo com a realidade em que se inserem, possibilitando um currículo mais criativo, atraente e flexível. No entanto, é importante problematizar a questão do entendimento que os professores farão disso.

O ProEMI, tem como centro o educando e como meta promover melhor qualidade na Educação, reduzindo a evasão, a repetência e a melhora de índice e avaliações como o IDEB, PISA e o ENEM. Para tanto, o papel do professor é fundamental para a implantação e sucesso do Programa: ou os sujeitos praticantes assumem e se

dispõem a executar o projeto ou corre-se o risco de ocorrer uma implantação oficial e mecânica cujos resultados serão pífios.

Como já observamos, projetos e orientações oficiais são sempre contextualizados, hibridizados, de acordo com a leitura e interpretação que serão feitas dos mesmos, mas, para isso, é necessário que cheguem às escolas e aos professores e que sejam, pelo menos, alvo de estudo e análise dos professores.



Fotografia 13 Alunos fantasiados de personagens da mitologia grega.

Usando como premissa a pesquisa que realizamos na Escola, e o fato de que muitos projetos e orientações não encontram eco junto às escolas e professores, cremos que o primeiro passo para a implantação do ProEMI, ou de qualquer projeto, seja um trabalho de convencimento junto aos professores, sobre a necessidade e importância do Programa. Com o grau de descrença e desânimo em que se encontra grande número dos sujeitos praticantes, em especial os docentes, é pouco provável que assumam com garra e determinação o Programa e apostem efetivamente no sucesso da iniciativa. Nota-se claramente pelas orientações do documento, que, para funcionar, os professores precisam de muita disposição e acreditar muito no sucesso, pois é lógico que para que o PROEMI funcione de acordo com as orientações, os docentes, além da determinação, precisam trabalhar e se dedicar mais, pois o processo demanda tempo, estudo, criatividade, entre

outros fatores.

Professores falando sobre os seus tempos no dia a dia:

[...] você faz mestrado em educação? Nossa é o meu sonho! **Eu:** E porque não tenta? Ah Não tenho tempo, trabalho os três horários, tenho dois filhos na faculdade e preciso me virar para pagar. (Professora Ester)

[...] desculpe, mas tenho que comer aqui, só tenho 10 minutos para isso, chego correndo da outra escola que trabalho pela manhã. (Professora Ana Paula, almoçando na sala dos professores)

[...] Tem dias que nem almoço, não dá tempo, ou almoço ou chego atrasado aqui, e depois saio correndo para pegar o turno noturno em outra escola. Só penso no final de semana para poder descansar, dormir e comer direito. (Professora Célia)

[...] Eu vou dando um jeitinho, saio um pouco adiantado de um lugar, chego um pouco atrasado em outro, mas não deixo de comer. (Professor Manfredo)

Conversas que nos fazem refletir sobre as condições de trabalho a que muitos docentes são obrigados a se submeter para sobreviver.

As DCNEM e o ProEMI, a despeito de críticas que podem e devem ser feitas, principalmente pela desconsideração das condições de trabalho e de estrutura das escolas, são políticas que possibilitam novos horizontes para os sistemas de ensino e para as escolas, principalmente no que tange a questão de adaptação do currículo e das ações às realidades dos alunos e das instituições, por isso concordamos com Ramos, quando afirma que

Incentivos a inovações curriculares nessa direção não podem ser considerados negativos. Ao contrário, trata-se de práticas pedagógicas que dinamizam o processo de ensino-aprendizagem. Destaca-se, ainda, que há a preocupação com o fato de esses projetos e atividades estarem vinculados aos componentes curriculares obrigatórios do ensino médio. Não obstante, é preciso considerar que o desafio mais arduo de uma proposta curricular de ensino médio no sentido da formação integrada está na compreensão do significado do conhecimento científico, nos critérios de sua seleção e na forma de organizá-los e abordá-los.(RAMOS, 2011, p. 780)

DIÁRIO DE CAMPO

Aula 5

A professora instrui os alunos sobre um trabalho que terão que fazer/apresentar: deverão escolher um artista acadêmico europeu e pesquisar porque sua obra é importante.

A professora explica que na aula desse dia os alunos farão um organograma sobre os conhecimentos produzidos nas aulas de artes no primeiro trimestre. A atividade valerá nota. A professora explica detalhadamente como deverá ser feito o organograma. Alguns alunos dizem que tudo que estudaram até agora foi barroco (português, brasileiro, capixaba). Um aluno diz que estuda barroco desde a sétima série, mas que antes só tinha que pintar, agora tem que escrever também.

A coordenadora entra na sala para conferir os uniformes, três alunos estão sem, um diz que não deu tempo de lavar, a segunda tira a blusa de uniforme da mochila e coloca por cima da blusa que está usando, enquanto a terceira nem se abala. A coordenadora chama a atenção dos alunos para a necessidade do uniforme e sai da sala.

Um casal de namorados, que não faz a tarefa pedida pela professora, namora, apesar da professora ter chamado a atenção no início da aula. Cerca da metade da sala faz a tarefa e se mostra interessada, os demais não fazem e nem demonstram interesse, apesar da tarefa ser simples e valer pontos.

6 A QUESTÃO DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM

Considerando a importância que o ENEM tem assumido para a maioria dos estudantes, seria fundamental que professores e alunos tivessem muito claros conceitos como habilidades e competências e a diferença dos mesmos em relação aos objetivos gerais e específicos das orientações curriculares mais antigas. Contextualização e interdisciplinaridade, também são conceitos cujo conhecimento e domínio são muito relevantes.

Como já observado anteriormente, as reformas educacionais realizadas no Brasil a partir da década de 1990, principalmente após a aprovação da nova LDB (Lei nº 9.394/96) trouxeram um novo arcabouço legal, como as diretrizes curriculares nacionais e os parâmetros curriculares nacionais (PCNs), além da criação das avaliações e índices como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), ENEM e IDEB, tudo isso como propostas de melhorar a educação brasileira.

Segundo o parecer CNE/CEB Nº 5/2011, para dar conta das exigências relacionadas ao Ensino Médio, além do cumprimento do SAEB, o Ministério da Educação (MEC) vem trabalhando no aperfeiçoamento do Exame Nacional do Ensino Médio que, na perspectiva do discurso governamental, nos últimos anos vem assumindo funções com diferentes objetivos estratégicos para atender procedimentos voltados para a democratização do ensino e ampliação do acesso a níveis crescentes de escolaridade. Neste sentido, este exame apresenta hoje os seguintes objetivos, conforme art. 2º da Portaria nº109/2009:

- I- Oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade dos estudos;
- II- Estruturar uma avaliação ao final da Educação Básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- III- Estruturar uma avaliação ao final da Educação Básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar a processos seletivos de acesso aos cursos de Educação Profissional e Tecnológica posteriores ao Ensino Médio e à Educação Superior; possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;
- IV- Promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do Ensino Médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- V- Promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes

ingressantes nas Instituições de Ensino Superior. (BRASIL, 2009b, 91)

Assim, cada um desses objetivos delinea o aprofundamento de uma função do ENEM:

- I- Avaliação sistêmica, que tem como objetivo subsidiar as políticas públicas para a Educação Básica;
- II- Avaliação certificatória, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir os conhecimentos construídos no processo de escolarização ou os conhecimentos tácitos construídos ao longo da vida;
- III- Avaliação classificatória, que contribui para o acesso democrático à Educação Superior (BRASIL, 2009a).

De acordo com os objetivos do ENEM, é possível concluir, então, que de modo geral, o que deveria nortear o trabalho no Ensino Médio são os objetivos desse exame, aliás, o Ministério da Educação, através do ministro Aluizio Mercadante, pretende transformar a matriz do ENEM, na base das novas proposta curriculares do EM.

O MEC, em 2009, quando da criação do chamado novo ENEM divulgou uma matriz de referência para o exame onde constam os eixos cognitivos (comuns a todas as áreas de conhecimento), as competências e habilidades a serem atingidas pelos examinados e um anexo com objetos de conhecimento associado às matrizes de referência para cada área de conhecimento.

A Matriz do ENEM estabelece cinco Eixos Cognitivos para todas as áreas de conhecimentos, que são: Dominar linguagens; Compreender fenômenos, Enfrentar situações problema; Construir Argumentação e Elaborar Propostas. Os aspectos epistemológicos inerentes a cada área de conhecimento não aparentam ser uma preocupação da Matriz ao configurar as competências e habilidades e os Eixos Cognitivos, no entanto essa discussão ultrapassa os objetivos do nosso trabalho.

Atualmente grande parte das universidades públicas e muitas outras instituições de ensino superior usam parcialmente ou integralmente as notas obtidas no ENEM para o ingresso em seus cursos. Considerando que para grande parte dos jovens que estão na escola o ingresso no ensino superior é o principal caminho para um emprego melhor e um nível de vida mais elevado, o sucesso na prova do ENEM deve ser o principal objetivo, além do fato de que para acessar o Programa

Universidade para Todos – PROUNI, do governo federal e o Nossa Bolsa, do governo do Estado do Espírito Santo, e o Sistema de Seleção Unificado (SISU), a nota desse exame é requisito básico. Assim, é possível imaginar que em grande número de escolas de Ensino Médio o que norteia o currículo e o trabalho dos docentes é a matriz do ENEM.

Se o ENEM está se tornando cada vez mais uma avaliação compulsória, inclusive o MEC pensa em tornar o exame obrigatório, estaríamos a caminho de um currículo nacional único? Se assim for, a quem realmente isso interessa? Ou na prática, a Matriz do Enem já está se transformando no referencial curricular básico para todo o território nacional? Essas questões serão retomadas mais adiante.



Fotografia 14 Alunos representam texto de Machado de Assis.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000), na parte que trata da reforma curricular e a organização do Ensino médio, diz:

O currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios de ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando a integração de homens e mulheres no triplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva.

Nessa perspectiva, incorporam-se como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser. (BRASIL, 2000, p.15-16)

Então, segundo os PCNs, o currículo deve ser articulado a partir dessas premissas em torno de eixos básicos norteadores da seleção de conteúdos significativos, tendo em vista as competências e habilidades que se pretende desenvolver no Ensino Médio e que são centrais para a matriz do ENEM.

Em outro ponto do texto que trata da questão curricular lê-se:

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

A Resolução N°04/2010, do MEC, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no capítulo que trata das formas para a organização curricular, diz:

Art. 13. O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4° desta Resolução, configura-se como conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades sócio culturais dos educandos.

§ 1° O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não formais.

§ 2° Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos. (BRASIL, 2010a, p.4-5)

Para Lopes (2008):

O ensino médio é projetado em busca de “um perfil de formação do aluno mais condizente com as características da produção pós-industrial”. [...] No modelo pós-fordista, há necessidade de um trabalhador com habilidades mais complexas, capaz de solucionar problemas em situações contingentes e de utilizar sua criatividade para assimilar mudanças cada vez mais rápidas dos processos de trabalho. Desse modo, a hibridização entre os princípios do currículo por competências, a valorização das experiências dos alunos, a resolução de problemas e a interdisciplinaridade constituem um discurso regulativo capaz de projetar as identidades pedagógicas associadas às novas formas de organização do trabalho. [...] Há três interpretações para o contexto nas DCNem: 1) do trabalho; 2) da cidadania; 3) da vida pessoal, cotidiana e de convivência. (LOPES, 2008, p. 102-113)

De uma forma geral, em vários pontos dos textos oficiais observa-se a valorização das competências e habilidades, que estão diretamente relacionadas aos objetivos do ENEM. A matriz do exame, inclusive, traz uma lista de competências e habilidades que o jovem que termina o ensino médio precisa dominar, mas na sequência apresenta uma listagem de conteúdos, não por área de conhecimento mas por disciplina, ou seja, observa-se aí uma das contradições dos discursos dos documentos oficiais, ou seja, as orientações de forma geral, reforçam a necessidade de uma abordagem por área de conhecimento, inclusive os textos que fundamentam o próprio ENEM, mas a matriz do exame traz uma listagem de conhecimentos de forma disciplinar. A questão de um currículo pautado em habilidades e competências precisa de um aprofundamento por parte das escolas, secretarias, professores, principalmente pela falta de consenso em torno desses conceitos. O documento Eixos Cognitivos do ENEM (do MEC) diz que:

A matriz de Competências e Habilidades construída para o ENEM aborda o currículo escolar integrado por competências e habilidades dos estudantes, e norteado por objetivos de ensino/aprendizagem em que os conteúdos escolares são plurais e só têm sentido e significado se mobilizados pelo sujeito do conhecimento: o estudante.

O conjunto de documentos que estruturam e orientam a Educação Básica no Brasil é coeso e em seus propósitos e conceitos centrais: a difusão dos valores de justiça social e dos pressupostos da democracia, o respeito à pluralidade, o crédito à capacidade de cada cidadão ler e interpretar a realidade, conforme sua própria experiência (BRASIL, 2002, p.5).

Ainda segundo o documento citado, para que o indivíduo seja capaz de compreender o mundo em que vive, em face da velocidade das mudanças sociais econômicas e tecnológicas, e a necessidade de sujeitos mais versáteis e flexíveis, o modelo de avaliação do Enem foi desenvolvido baseado na aferição das estruturas mentais com as quais se constroem continuamente o conhecimento e não apenas na memória.

O documento diz que a educação vive um novo paradigma pedagógico com lastros nos legados de Jean Piaget e Paulo Freire, se fazendo necessário então disseminar pedagogias que levem a promoção do desenvolvimento da inteligência e a consciência crítica de todos os envolvidos no processo educativo (BRASIL, 2006). O referido paradigma possui

Denominações variadas, pois usufrui de diferentes vertentes teóricas, mas com algo em comum: a crítica à tradição do currículo enciclopédico,

centrado em conhecimentos sem vínculos com a experiência de vida da comunidade escolar e na crença de que a aquisição de conhecimento dispensa o exercício da crítica e da criação, por parte de quem aprende. Mas é essa tendência que ainda orienta a maioria dos currículos praticados e, conseqüentemente, os exames de acesso para um nível escolar ou para certificação (BRASIL, 2002, p.6).

Como o MEC planeja tornar o ENEM obrigatório, a matriz do ENEM cada vez mais deverá se tornar o grande referencial curricular e como as competências e habilidades são centrais na proposta dessa avaliação, problematizar o significado de tais conceitos se tornou importante, pois não há um consenso sobre os mesmos.

No documento Eixos Cognitivos do Enem na parte que versa sobre a Matriz de competências, tenta-se apresentar uma fundamentação para os conceitos de competências e habilidades, pautadas em teóricos como Piaget, Bourdieu, Chomsky, Dias e outros, concluindo em determinado ponto do texto que a noção de competência utilizada para avaliações do ENEM e ENCCEJA, tem dupla relação: a psicológica, ou relativa às competências do jovem e adulto que está sendo avaliado, e a social no sentido de que o desenvolvimento das competências está pautado pela necessidade de formação para o exercício da cidadania e sua inserção na vida social, conforme define a LDB da Educação de 1996 (BRASIL, 2002):

Assim, conforme definidas no Documento Básico (Inep, 2000 p.7): Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer” (BRASIL, 2002, p.18).

Outro ponto do documento diz que

As competências apontadas pela matriz se configuram nas possibilidades e exigências de jovens e adultos em dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações problema, construir argumentações e elaborar propostas. Por outro lado, a matriz define também um conjunto de habilidades que se desenvolvem na interface das competências gerais com saberes desenvolvidos e fortalecidos historicamente pela cultura. O desenvolvimento das habilidades se faz, como parte de um movimento, mediado pela escola e pelo mundo do trabalho, por meio do qual os jovens e adultos podem, ao enfrentar situações problema mais específicas e imediatas no cotidiano, tematizá-las e ampliar progressivamente suas competências. (BRASIL, 2002. 19)

A análise dos documentos oficiais sobre competências e habilidades leva a conclusão de que são conceitos que podem ter interpretações variadas. Assim há

que se questionar a efetividade de uma avaliação pautada em tais conceitos, pois se parte das competências e habilidades não são aprendidas/desenvolvidas nas escolas e se o desenvolvimento das mesmas deve servir para que o jovem ou adulto solucione problemas no seu cotidiano, como seria possível avaliar, de forma efetiva, o desempenho dos alunos? Recorremos a Kuenzer para reforçar a problematização:

Os próprios textos do MEC/SEMTEC usados nos debates sobre ensino médio reconhecem que esse novo paradigma foi incorporado nos documentos e nos discursos oficiais, sem ainda estar presente na prática escolar; em resumo, a proposta veio do alto, sem que se saiba como trabalhar com ela, para além das dimensões doutrinárias presentes nas diretrizes e da mera citação formal nos planos das escolas, atendendo a exigências para financiamentos. Mas, além dessas, há outras questões de fundo que precisam ser consideradas (KUENZER, 2009, P.17).

Considerando a imensa pluralidade social, cultural, regional, e econômica do país, como é possível uma matriz de competências e habilidades atreladas a uma listagem única de conteúdos para todo o território nacional? Aliás, numa mesma cidade ou estado os desafios cotidianos dos alunos são variados e as situações problemas que precisam solucionar também podem ser bem variadas.

Corroborando esses questionamentos, Alice Casimiro Lopes, diz:

Por um lado, na medida em que o modelo de ensino por competências tem por base um “saber fazer” associado ao mundo produtivo e regulamenta um conhecimento especializado, ele tende a desconsiderar os indivíduos que têm competências adquiridas nas redes sociais cotidianas. Ou seja, as habilidades e comportamentos vinculados a relações sociais e práticas culturais cotidianas são substituídas por competências técnicas derivadas dos saberes especializados (LOPES, 2013, p. 4)

Ainda que não seja o nosso objetivo nesse momento, outra questão merece destaque: porque os conteúdos listados na matriz do Enem são os mais importantes ou de maior validade para os estudantes? E mais, são importantes para quem e para o quê?

Concordando com Apple (2011), a listagem de conteúdos, ou matriz de conhecimentos, ou currículo, ou outro nome que se dê a essas orientações, nunca são um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparecem nas salas de aula de uma nação. Muito pelo contrário, são sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão ou da opção de um grupo, acerca do que seja conhecimento legítimo. São produtos das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um

povo.



Fotografia 15 Alunos apresentam peça embasada em texto de Machado de Assis.

Diante do conceito de habilidades e competências assumido pelo MEC/INEP para avaliações como o ENEM, espera-se então que a escola possa cumprir uma função dupla, ou seja, por um lado possibilitar aos jovens e adultos o acesso aos saberes especializados, organizados pelas disciplinas escolares, e por outro, oportunizar a construção de habilidades e competências por meio de situações que tornem esses saberes significativos (BRASIL, 2002). Quanto às competências, o documento Eixos Cognitivos do Enem, frisa que

As competências que dão suporte à avaliação do Enem estão baseadas nas competências que os indivíduos desenvolvem. Estas competências são descritas nas operações formais da teoria de Piaget, tais como, a capacidade de levantar todas as possibilidades e separar as variáveis para testar a influência de vários fatores, o uso do raciocínio hipotético dedutivo; aspectos de interpretação, análise, comparação, e argumentação, e a generalização a diferentes conteúdos.

Ao mesmo tempo, nas avaliações do Enem, a inteligência é encarada não como uma faculdade mental ou expressão de estruturas cognitivas inatas, porém é compreendida como o uso de estratégias cognitivas básicas voltadas para a análise da realidade. E isto em uma situação problema que deve ser elaborada dentro de um contexto, de modo que se possa avaliar a emergência das habilidades cognitivas, o “saber fazer” (BRASIL, 2002, p.27).

Conforme se observa pelos textos do documento, a fundamentação teórica dos processos cognitivos está sempre relacionada à obra de Piaget. Virgínia Kastrup

(2008), pondera que

Em Piaget, o tema da aprendizagem dá lugar àquele da gênese das estruturas da inteligência, que autoriza previsão da ordem sequencial de sua construção, tida como invariante. Piaget faz um estranho criacionismo que podemos chamar de criacionismo de caminho necessário. Reitera que as estruturas cognitivas não são dadas, mas construídas. Mas, nesse estranho criacionismo, todos os sujeitos percorrem um mesmo caminho, caminho hierarquizado e que cria gradualmente as condições de possibilidade do conhecimento científico. (KASTRUP, 2008, p.102).

Considerando as palavras de Kastrup para uma análise mais ampla dos processos cognitivos, pode-se concluir que por mais que os textos oficiais enfatizem a amplitude da capacidade de avaliação através das competências e habilidades, ainda assim ela é limitada, até porque determinadas habilidades e competências não podem ser mensuradas, pois

Mesmo quando uma competência expressa uma meta social mais complexa, capaz de articular saberes, valores, disposições sociais e individuais, sua complexidade é dissolvida ao ser traduzida em um conjunto de habilidades passíveis de serem avaliadas de forma isolada. Afinal, ainda que, para a expressão de uma competência, seja necessário o domínio de habilidades, o domínio de habilidades isoladas não garante a incorporação da complexidade de uma competência (LOPES, 2008, p.67).

Concordando com Lopes, e aprofundando a questão, seria legítimo questionar quais são as habilidades e competências mais importantes para determinados sujeitos, ou ainda: é possível superar a ênfase na ideia de habilidades e competências e pensar na possibilidade do conhecimento em redes?

O que vimos até aqui demonstra a importância que habilidades e competências ganham na reestruturação curricular do ensino no Brasil, notadamente no Ensino Médio, no entanto, como já afirmamos anteriormente, esses conceitos, bem como a fundamentação teórica dos mesmos, assim como a necessidade de implantá-los, continuam não estando claros, às vezes sequer são conhecidos, pelos sujeitos praticantes das escolas. Sem contar a questão da Teoria da Resposta ao Item (TRI) usada na formulação da prova, esse recurso permite que notas obtidas em edições distintas do ENEM sejam comparadas. O TRI é um modelo estatístico e agrega valores às questões de acordo com o grau de dificuldade das mesmas, sendo que as questões mais difíceis valem mais do que as questões mais fáceis ou as consideradas de grau médio de dificuldade. Conclui-se então de acordo com a fórmula, que todas as pessoas tem a mesma concepção sobre o que é fácil ou difícil.

A prova não especifica o grau de dificuldade de cada questão e nem a habilidade que está sendo cobrada, assim, caso o aluno queira fazer uma análise sobre o seu resultado ou desempenho, de acordo com as premissas do MEC/INEP, não conseguirá.

Que mudanças são possíveis quando os princípios básicos da mesma não estão claros? A sensação que temos é de que as mudanças podem ocorrer apenas pela divulgação de novos decretos, normas, leis, resoluções, orientações e outros, como se a letra morta por si só fosse dar conta de provocar as mudanças necessárias. Em mudanças como as que estão em curso fica cada vez mais claro o quanto os sujeitos praticantes são desconsiderados nesse processo, bem como as estruturas escolares, e o histórico da educação no Brasil. Kuenzer (2009) reforça nossa argumentação de que

[...] os Sistemas Estaduais de Educação deverão contemplar, nas Diretrizes, propostas que atendam à realidade de cada região, de cada localidade e de cada clientela, observando os recursos disponíveis e o investimento possível, de modo a promover aproximações sucessivas àquelas finalidades. Não fazê-lo, insistindo numa leitura ingênua de que basta legislar para que a nova proposta da educação média tecnológica já esteja disponível para todos, significa esconder a realidade da precariedade e da seletividade estruturais do Sistema Escolar Brasileiro, que disponibiliza para poucos o ensino de qualidade, e particularmente na rede privada (KUENZER, 2009, p.41).

É sabido que uma quantidade imensa de professores é obrigada a se sujeitar a dois ou até três turnos diários de trabalho e que o seu tempo para estudo e pesquisa é exíguo. Além disso, o suporte dado pelas instituições superiores, secretarias/superintendências, normalmente não passa de formalidades burocráticas.

O Enem foi implantado em 1998 e, apesar de já ter sofrido algumas mudanças, a sua base teórica continua sendo a mesma. Ainda assim grande parte do professorado não entende claramente seu propósito, eficiência, necessidade e importância (não estamos afirmando que exista), aliás, até a matriz de referência com habilidades e competências por área de conhecimento assim como os respectivos conteúdos, divulgados pelo MEC/INEP a partir de 2009, é desconhecida por muitos e outra parte a conhece de “já ter visto”.

Fala dos professores sobre orientações oficiais (matriz do ENEM, DCNEM, PCNs)

[...] a maioria dessas coisas, nunca li, e o que li me serviu pra quase nada, procuro respostas que não estão ali, tenho a impressão de que quem escreve isso nunca colocou o pé numa sala de aula ou enfrentou três turnos de trabalho (Professor Cauã).

[...] uma vez comecei a ler os PCNs, mas parei antes de chegar na metade, muita teoria sem utilidade, os outros nunca li, pra falar a verdade, nem sei direito o que é DCN e pra que serve (Professora Rita Maria).

[...] o que acontece é que todos esses documentos que vem de cima, não nos ajudam em quase nada, quando vamos para sala de aula e enfrentamos uma quantidade grande de alunos com os mais variados problemas, nós é que temos que arranjar soluções, nenhum documento ou secretaria ou ministério nos ajuda verdadeiramente (Professora Ana Luzia).

[...] A nossa realidade não nos permite seguir matriz do Enem e nem mesmo o currículo da SEDU, temos que ir arranjando soluções “aos trancos e barrancos” (Professora Arminda).

[...] A matriz do ENEM, eu já dei uma olhada, mas nunca li atentamente. Do que me adianta conhecer isso se tenho grande parte dos alunos que mal sabem ler e escrever? (Professor Lucas).

[...] Já ouvi falar de todos esses documentos e alguns até já manuseei, dei uma olhada, mas nenhum eu li ou estudei inteiramente (Professor Jacó).

[...] Não me importo em conhecer esses documentos mais detalhadamente, porque no nosso dia a dia, não nos servem para nada, no fundo é tudo teoria que no papel é muito bonito, mas a prática, o cotidiano é duro e passa longe dos discursos de quem vive dentro dos gabinetes (Professora Jaqueline).

[..]. No fundo o que acontece é que cada um faz o que quiser na sala de aula, a secretaria e superintendência quer saber de resultado e não o que está sendo feito nas salas e se os alunos estão aprendendo ou não. Querem nota e promoção dos alunos, assim sendo que diferença faz conhecer ou não esses documentos oficiais? (Professor Mateus).

Para que um trabalho seja executado com possibilidade de sucesso, seja ele qual for, um dos primeiros passos é que se acredite naquilo que se está executando, no caso dos processos educacionais, ainda é fundamental que os sujeitos praticantes, além de acreditar, tenham tempo para ler, pesquisar, planejar e refletir sobre suas ações. Não é novidade a quantidade de projetos e orientações que é colocada em prática de forma mecânica, e que não logrou sucesso, tanto pela falta de suporte dos órgãos planejadores, quanto pelo fato de que os professores não acreditam nos mesmos, pois já viram/acompanharam/participaram de tantas iniciativas e nenhuma provocou mudanças substanciais, além disso, como demonstramos anteriormente grande parte dos professores, precisa trabalhar em mais de um turno para sobreviver e assim lhe resta pouco tempo para se dedicar a estudos, pesquisas e planejamento.



Fotografia 16 Alunos representam em trabalho de literatura.

Como mencionado anteriormente, o MEC pensa tornar obrigatório o ENEM, para milhões de alunos que pretendem ingressar numa universidade ou obter o certificado de conclusão do Ensino Médio, o exame já é obrigatório. Se assim for, estaremos então a caminho de um modelo curricular único para toda a federação, a quem isso interessa?

No Brasil, as avaliações externas tem servido de balizamento para as políticas e reformas curriculares, que então se tornam mecanismos de controle governamentais sobre a educação, no que se refere ao que é ensinado e como é ensinado. Uma reforma curricular ou uma unificação curricular para o Ensino Médio, pautada na matriz do Enem não beneficia o sistema educacional brasileiro. O Enem vem sendo aplicado há cerca de 15 anos e até agora não há indícios de que esse exame tenha contribuído de alguma forma para a melhoria qualitativa da educação. Ou seja, o governo continua míope em relação às necessidades dos atores dos cotidianos escolares.

Em 2012, após a divulgação do IDEB 2011, onde se verificou, praticamente, uma estagnação no Ensino Médio, se comparada com 2009, pois a elevação da nota foi de apenas 0,1, sendo que em nove estados da federação (inclusive o ES), o IDEB do EM, caiu, o ministro da educação, Aluizio Mercadante, anunciou que haverá reforma curricular no Ensino Médio, e que esta deverá se pautar na matriz do

ENEM. Ora, o ProEMI vem sendo implantado de forma gradativa, a maioria das escolas ainda não aderiu ao programa, assim ainda não é possível fazer uma avaliação dos resultados, como então já se anunciam novas mudanças? Além disso, um currículo único pautado na matriz do Enem vai contra um dos objetivos do ProEMI e mesmo das DCNem, que é flexibilizar o currículo das escolas de acordo com suas necessidades.

É curiosa a fórmula do governo, através de suas políticas. Primeiro se cria a avaliação, depois se propõe as orientações curriculares. Podemos afirmar que a intenção de criar um currículo ou matriz de conteúdos, habilidades e competências nacional, supostamente, tem por objetivo elevar as notas do Enem e índices como o IDEB e subsumido a isso responsabilizar as escolas/professores pelo fracasso ou sucesso dos seus alunos. Assim o governo demonstra muitas de suas ações são desconectadas e ao mesmo tempo pontuais, sempre na tentativa de dar uma resposta pontual e imediatista para tentar resolver ou amenizar os problemas educacionais, aliás, em outras áreas tal fato também é facilmente percebido.



Fotografia 17 Alunos representam texto adaptado de Machado de Assis.

Assim como avaliações tipo o Enem já se configuram de alguma forma, mecanismos de controle oficial, um currículo nacional só reforçaria esse controle e não traria benefício qualitativo e nem mesmo quantitativo algum, ou seja seria uma forma de

reforçar o controle político do conhecimento.

O ENEM, como já mencionado, nasceu tendo entre seus objetivos avaliar a qualidade do Ensino Médio, ao mesmo tempo em que dava ao aluno, e somente a ele, uma noção de suas deficiências e qualidades em face das competências para ingressar no mundo com seus desafios. O MEC, desde a criação do ENEM, objetivou também torná-lo um instrumento para mudanças curriculares do Ensino Médio de acordo com o entendimento de um mundo em transformação, que exige sujeitos com novas habilidades e competências, ou seja, teria uma função reguladora, e, ao mesmo tempo, seria uma alternativa aos vestibulares tradicionais, no entanto essa função pode estar ameaçada, pois muitas escolas estão encontrando formas de preparar os alunos para o exame, nos mesmos moldes que se fazia/faz com a preparação para os vestibulares, claro que isso tem ocorrido mais entre escolas privadas, mas nas públicas também, uma vez que os resultados começam a ser usados e divulgados como forma de medir a qualidade do ensino das instituições, inclusive “ranqueando” as escolas. No ES, na rede pública, por exemplo, os cursinhos do Programa Universidade Para Todos (PUPT) têm essa função. O treinamento para a realização do exame, acaba eliminando ou reduzindo o caráter regulador da qualidade de ensino, através do ENEM.

Resta saber como é que os sujeitos praticantes, em especial os professores, conseguirão fazer um diálogo ou uma ligação entre as matrizes curriculares, o ProEMI e o ENEM. Como será possível a adoção de um currículo flexível, conforme orientado pelas DCNem e ProEMI e ao mesmo tempo dar conta da matriz do ENEM, que é uma prova única para todo o país?

A despeito das críticas que podem e devem ser feitas às DNCem e ao ProEMI, existem nesses instrumentos, caso haja um empenho das escolas e secretarias de educação, oportunidades para melhorar o processo educacional, mas quando a importância do ENEM, cada vez mais supera as demais iniciativas, fica difícil acreditar que estas lograrão êxito. O fato do ministro da educação, recentemente, ter anunciado que ocorrerão mudanças curriculares no ensino médio, e que estas deverão se basear na matriz do ENEM, só reforça o nosso argumento.

Como já mencionado anteriormente, cada vez mais o ENEM substitui o vestibular e

tende a fazer com que as escolas sigam a lógica de preparar os alunos para esse exame, como já está ocorrendo em muitas delas, em especial nas privadas. A sociedade (assim como os órgãos oficiais) reconhece como boas, as escolas que obtêm notas elevadas no ENEM, desta forma tendem a ser imitadas pelas demais.

Assim, a tendência é que cada vez mais ocorra nas salas de aula uma preparação para o ENEM, e não um processo educacional visando a formação integral do aluno, conforme preconizam tantas orientações oficiais. Nessa situação, estaria se repetindo a mesma coisa que ocorria com a preparação para o vestibular. Nesses termos então, o aluno passa seiscentos dias se preparando para uma única finalidade: um exame de dois dias. E os alunos que não pretendem ingressar em curso superior? Muitos provavelmente abandonarão a escola, uma vez que não encontrarão nenhum motivo para permanecer numa sala de aula.

Apontar modelos que poderiam dar conta de resolver/amenizar os problemas da educação seria muito pretensioso, mas existem uma série de situações e fatores que se não forem pensados/resolvidos, nenhum tipo de diretriz ou orientação curricular será capaz de transformar/melhorar o panorama educacional brasileiro, tais como a formação do professor, a infra-estrutura das escolas, as condições de trabalho do professor (salário, formação continuada, tempo para leitura e pesquisa, entre outros), condições reais de acesso e permanência dos alunos nas escolas, compromisso real dos governos e instituições em todos os níveis de cumprimento das metas estabelecidas.

É necessário ainda problematizar outra questão relacionada ao ENEM. Entre os objetivos para os quais o exame foi criado/aperfeiçoado estão a democratização das oportunidades de acesso às vagas do ensino superior público, em especial às federais, e possibilitar a mobilidade acadêmica. De acordo com O MEC, os vestibulares tradicionais rejudicavam os candidatos que não possuíam condições de locomoção pelo território brasileiro, assim então a criação do Sistema de Seleção Unificado (SISU), eliminaria ou reduziria esse problema, porém pesquisas tem mostrado que a condição socioeconômica de um aluno tem um peso maior sobre o seu sucesso ou não quanto a ingressar num curso superior, do que o tipo de prova que ele será submetido, assim o ENEM, não modifica em praticamente nada a desigualdade de concorrência, uma vez que os alunos que tem uma situação

socioeconômica melhor vão continuar ocupando os primeiros lugares, em especial nos cursos mais concorridos, tal qual ocorria com o vestibular tradicional.

Apesar disso, o número de inscritos no ENEM tem aumentado substancialmente desde a sua criação. Em 1998 foram 157.221 inscritos, já em 2013 o número superou a casa dos 7 mi. de inscritos. Observa-se que o número de inscritos aumentou de acordo com o aumento do número de universidades e faculdades que passaram a usar total ou parcialmente o exame como forma de ingresso, principalmente após a criação do SISU. Conclui-se então que o sucesso do ENEM está fortemente atrelado ao sonho dos jovens de ingressar num curso superior e não numa suposta validade/credibilidade do exame para que o aluno avalie as suas habilidades e competências para enfrentar os desafios da vida.



Fotografia 18 Alunos representam texto contemporâneo.

Vale ressaltar que programas oficiais destinados a alunos de baixo poder aquisitivo para acessar a universidade ou cursos de curta duração tem como exigência notas do ENEM, entre esses programas, destaca-se o PROUNI – Programa Universidade Para Todos (federal) e o Nossa Bolsa (estadual). As vagas do Prouni e do Nossa Bolsa são disponibilizadas pelas faculdades que oferecem bolsa integral ou parcial em troca de redução/isenção de impostos. O programa recebe muitas críticas, entre elas o fato de que o governo mais uma vez beneficia o setor privado da educação ao invés de investir mais em instituições públicas, além da falta de fiscalização sobre a

qualidade dos cursos oferecidos pelas faculdades através do programa, em tempo, a maior parte das vagas oferecidas pelas faculdades, são em cursos de baixa concorrência.

Diante das nossas análises e pesquisas concluímos que, independentemente do programa ou projeto que o governo lance, tudo acaba passando pelo ENEM, ou seja esse exame passou a ser o grande balizador do Ensino Médio no Brasil, inclusive as notas do ENEM já são usadas para se fazer um ranking entre as escolas, o que mascara ainda mais a realidade das instituições. Na escola onde realizamos a pesquisa, no ano de 2012, o desempenho dos alunos no ENEM posicionou a escola em 2º lugar entre as escolas estaduais do município de Vitória (muitos alunos frequentam o cursinho pré-ENEM, financiado pelo Estado), no entanto o índice de reprovação dos alunos do 1º ano do Ensino Médio é de cerca de 50%. Isso é um pequeno exemplo do risco que se corre quando se valoriza uma avaliação externa sem dimensionar uma série de outros fatores e problemas existentes.

Conversa com os professores sobre os elevados índices de reprovação, em especial nos primeiros anos:

[...] grande parte dos alunos chega ao primeiro ano sem saber nada, alguns não sabem ler nem escrever. (Professora Helena)

[...] Não sei o que as escolas do Ensino fundamental estão fazendo, os alunos chegam sem saber somar dois mais dois. O problema não é apenas o fato que não sabem as operações básicas da matemática, eles não sabem ler e interpretar um problema, é impossível ensinar qualquer coisa para alguns. (Professor Cassimiro)

[...] eu trabalho como professora na rede municipal, os alunos estão sendo literalmente “empurrados”, não há preocupação se sabem ou não, precisa aumentar o índice de aprovação. A administração está mais preocupada com índices e verbas do que com aprendizagem. (Professora Rita de Cássia)

[...] numa escola municipal que trabalhei, um aluno do 8º ano ficou reprovado na minha disciplina, no ano seguinte quando voltaram as aulas, ele estava no 9º ano. (Professora Hozana)

[...] Além dos alunos chegarem aqui sem saber nada, chegam também cheios de manias e vontades, hoje a falta de disciplina rígida só piora o trabalho. (Professor Amadeus)

[...] mas, apesar disso, essa escola é um paraíso, na escola que trabalhei no ano passado, fui ameaçada de morte. Cheguei a fazer dois boletins de ocorrência na polícia. (Professora Rosecler).

A professora Maristela do primeiro ano afirmou que só aplica provas objetivas (múltipla escolha), pois se a prova for discursiva aí é que os alunos não conseguem

fazer nada mesmo. Pedimos que a professora explicasse a situação, no que ela respondeu:

[...] como eu já disse, os alunos tem muita dificuldade, falta de base e de hábito de estudo, a maioria não consegue fazer uma prova discursiva, na prova objetiva eles ainda conseguem fazer alguma coisa, mesmo assim, quase sempre, quase metade não atinge a média. Por isso eu aplico várias avaliações: resumos, exercícios, trabalhos e outros, como forma de auxiliá-los a atingir a média, ainda assim, todo final de trimestre tenho vários de recuperação. (professora Maristela)

[...] Além dos alunos do primeiro ano chegarem sem saber nada, eles não acreditam na escola, no ensino, não tem essa cultura, já os alunos dos segundos e terceiros anos, acreditam mais na escola. (Professora Mafalda)

Outra questão muito importante é saber como o novo ENEM, o PROUNI e a reserva de vagas nas universidades públicas tem estimulado o estudo, o trabalho e o empenho dos alunos e professores da rede pública de ensino.

Falas dos professores sobre o efeito que mecanismos como Cotas Sociais, Enem, Prouni, Nossa Bolsa tem sobre os alunos:

[...] Acho que tudo isso tornou a maioria dos alunos ainda mais preguiçosos, pois agora consideram que será mais fácil ingressar num curso superior. (Professor Ribamar)

[...] acho que não fez diferença nenhuma, inclusive uma parte nem quer ingressar em faculdade, prefere um curso técnico ou arranjar logo um emprego. (Professor Murilo)

[...] A maioria dos que pensam em fazer faculdade, querem fazer numa faculdade particular, por dois motivos, consideram muito mais fácil que a UFES e além disso a maioria dos cursos oferecidos pelo PROUNI E NOSSA BOLSA são noturnos e com aulas concentradas, o que possibilita arranjar um emprego de tempo integral e estudar à noite. (Professora Margareth)

Fala dos alunos sobre Cotas Sociais/raciais, PROUNI e Nossa Bolsa;

[...] acho certo ter cotas sociais, mas não concordo com as cotas raciais, acho discriminação. As cotas sociais ajudam todo mundo que estuda em escola pública e então é certo, pois o ensino público não é bom igual da escola particular. (Ingrid, aluna de 3ºano)

[...] Não concordo com cota nenhuma, todo mundo deveria ter um escola boa e então não ia precisar de cotas para ninguém. (Arildo, alunod de 3ºano)

[...] não acho o Enem fácil, e acho que as cotas ajudam quem estuda na escola pública, mas não quer dizer que ficou fácil passar, só é fácil nos cursos que quase ninguém quer. (Maria José, aluna de 3ºano)

Nas turmas de terceiros anos muitos alunos não manifestaram opiniões sobre esses

programas, esses disseram que preferem fazer um curso técnico e um grupo menor disse que não vai continuar estudando, vai apenas trabalhar.

Os alunos dos primeiros e segundos anos conhecem o ENEM e o programa de cotas, mas a maioria não sabe quase nada sobre o PROUNI e o Nossa Bolsa.

Um estudo mais aprofundado sobre os usos das orientações oficiais no cotidiano das escolas de Ensino Médio é importante em função do caráter dessa etapa de ensino, pois ao mesmo tempo em que é considerado a etapa final da educação básica, é pré-requisito para o ingresso no ensino superior, quando então os jovens deverão fazer a escolha de sua profissão futura. Além disso, o Ensino Médio, talvez por não possuir ao longo da história o caráter obrigatório do ensino fundamental, tenha sido relegado a segundo plano nas pesquisas, fato que deverá mudar bastante com a entrada em vigor, em 2016, da Emenda Constitucional n.59/2009, que torna obrigatório o ensino dos 4 aos 17 anos.

Atualmente existem muitos estudos sobre os cotidianos das escolas de ensino fundamental, mas muito pouco sobre o Ensino Médio, aliás, os estudos sobre educação básica tem se concentrado muito mais na educação infantil e ensino fundamental do que no Ensino Médio, talvez não seja exagero dizer que há uma carência de pesquisas sobre o que ocorre nos cotidianos das escolas em relação última etapa da educação básica. Corroborando essa afirmação, Alves e Oliveira (2012), dizem crer que as possibilidades de compreender os processos curriculares nos cotidianos das escolas de Ensino Médio, nas ações de seus praticantes, estejam exigindo nossa presença nesses espaçotempos. Quem se habilita?

Dada a nossa afinidade com essa etapa da educação, cremos na possibilidade de um trabalho enriquecedor com o cotidiano das escolas de Ensino Médio.

Segundo Oliveira (2011)

Nas salas de aula que temos podido observar e acompanhar percebemos redes de fazersaberes valores múltiplos, contraditórios e mesmo antagônicos, coabitando o espaço escolar e interferindo nas relações entre sujeitos sociais e, portanto, nos processos de aprendizagem e de formação cultural de alunos e professores. Muitas interferências e criações surgem permanentemente, estabelecendo um dinamismo concreto, configurando realidades sempre híbridas, impossíveis de enquadramento em qualquer modelo ou receita de como deveria ser isso ou aquilo.

Essa convicção a respeito da singularidade, da especificidade de cada realidade, contribui para reforçar a ideia de que, se queremos compreendê-las em sua efetividade, em sua concretude, precisamos conhecer seus fazersaberes cotidianos para além dos modelos que as inspiram e condicionam e das normas e determinações das diferentes políticas curriculares sob as quais os currículos praticados (OLIVEIRA, 2003) se constituem (OLIVEIRA, 2011, p.88).

As propostas das políticas oficiais (DCNEM, OCN, etc.) são uma tentativa de dar respostas aos desafios que permanecem no Ensino Médio e de estruturar um cenário de possibilidades que sinalizam para uma efetiva política pública nacional para a educação básica, comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira (parecer CNE/CEB N/5/2010). Oliveira nos lembra que:

No entanto, os processos educativos concretos avançam muito além, e diferentemente, daquilo que é possível captar ou compreender com base nas teorias educacionais e seus modelos, nas características do modo de produção capitalista, ou nos textos que definem e explicam as propostas curriculares. (OLIVEIRA, 2011, p.92)

Nos momentos em que as atividades acontecem além das paredes das salas, a escola se transforma. No dia do festival da literatura a rotina foi quebrada e o barulho dobrado. O projeto previsto no calendário da SEDU envolvia as áreas de Línguas, Artes e História. Pelos corredores, alguns professores e alunos fixavam trabalhos na parede e no teto, bem como arrumavam outros trabalhos sobre mesas e bancadas. Vários alunos estavam fantasiados de personagens da literatura (vários gêneros): havia alunos como personagens de Jorge Amado (Gabriela), de Monteiro Lobato (Sítio do Pica Pau Amarelo), personagens de contos infantis: Cinderela, Branca de Neve, bruxas e fadas madrinhas.

Outros alunos estavam fantasiados de personagens da mitologia grega ficavam parados em vários espaços dos corredores, do lado deles alguém entregava uma espécie de papiro explicando a história daquele ser mitológico, mas o alvoroço pelos corredores era imenso e uma coisa que chamava atenção, próximo a um personagem mitológico um menina vestida de ninfa tocava saxofone em meio a toda aquela festa.

Fazendo parte desse festival, algumas turmas de terceiro ano apresentaram pequenas peças de teatro baseadas em textos curtos de Machado de Assis, que poderiam ser adaptados e modernizados. Vimos algumas dessas peças, foram

interessantes, embora algumas tivessem o enredo um tanto complicado de entender, teve uma que terminou com os alunos fazendo uma coreografia com uma música de uma novela da Globo que passava no horário das dezenove horas, ficou difícil, para não dizer impossível, entender o objetivo, mas foi engraçado.



Fotografia 19 Alunos representando em trabalho de literatura.

Em momentos assim é possível observar vida, alegria, participação dos alunos nas atividades. Considerar as orientações das DCNEM e do ProEMI, pode ser um começo para revigorar o cotidiano escolar, quase sempre tão preso as quatro paredes da sala de aula.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 513 anos de história, a educação nunca foi prioridade verdadeira para nenhum governo e em grande parte da história nem para a sociedade. A “evolução” que tivemos na questão educacional no Brasil, nas últimas décadas foi quantitativa e não qualitativa. Atingimos quase a universalização de atendimento no Ensino Fundamental, aumentaram muito as matrículas no Ensino Médio, sobretudo na década de 1990, aumentaram significativamente as matrículas nos cursos de graduação, no entanto isso não está sendo acompanhado de uma melhoria efetiva na qualidade do que é ensinado, na estrutura das escolas/universidades, na garantia real de acesso e permanência, na formação e valorização dos profissionais da educação, entre outros.

A avaliação do PNE 2001-2010 e a lentidão com que o Congresso Nacional analisa e vota o novo PNE, que deveria ter entrado em vigor em 2013, mas até agora tramita no Congresso, o IDEB, as notas do PISA, entre outros, são indicativos de como a educação vai mal e o quanto falta um compromisso firme com a mesma.

No momento, uma grande polêmica ocorre no Brasil sobre a importação ou não de mão de obra qualificada, especialmente de médicos, embora a intenção do governo seja importar nos próximos anos, seis milhões de profissionais qualificados de várias áreas. A questão se deve ou não importar profissionais, é rasa, o grande questionamento que deveria estar sendo feito por toda a sociedade é: por quê está faltando mão de obra qualificada? A resposta parece óbvia.

A cada novo governo, novas propostas, novas orientações, novas diretrizes, novas “fórmulas redentoras”, porém quando se observa o que ocorre no cotidiano das escolas, os anseios de alunos, professores, pais e demais atores ligados diretamente as questões educacionais, se observa que tudo isso não chega perto de dar conta de resolver/amenizar os graves problemas inerentes à educação.

Mais do que desvalorização, o que os governos (municipal, estadual e federal) têm demonstrado é um verdadeiro desprezo pela educação. Não me refiro aqui apenas à questão salarial, que é absurda, mas às condições de trabalho, à falta de apoio e à

valorização profissional na íntegra. Hoje, os estados estão permitindo cursos de “complementação pedagógica” para que um sujeito se torne professor, ex: um médico pode fazer uma “complementação pedagógica” e dar aulas de biologia, ou então um engenheiro pode fazer uma complementação e dar aulas de física ou matemática, um bacharel em turismo, pode dar aulas de história ou geografia e assim por diante. Ora, alguém conhece o contrário disso? Já se viu professores de biologia fazendo complementação de curso e podendo exercer a medicina, ou professores de matemática com complementação exercendo a profissão de engenheiros? Ou professores de história e geografia com complementação, advogando? Sem falar nos cursos de formação à distância (se os presenciais já são questionáveis). Qual a mensagem que é entendida em tudo isso? Qualquer um pode ser professor, pode dar aula!

A cada situação que vem a público a situação precária da educação brasileira, os governos através de seus ministérios, secretaria, conselho, tentam apresentar uma medida imediatista como forma milagrosa de resolver os problemas. Prova disso é o fato de que o Ministério da Educação em função das notas do último IDEB, pretende apresentar uma nova proposta curricular para o Ensino Médio, pautada na matriz de conteúdos do ENEM como forma de elevar o índice do Ensino Médio (o IDEB de 2011 praticamente não se alterou em relação ao de 2009 e em nove estados diminuiu).

Ora, os problemas que afetam a educação e principalmente o Ensino Médio não derivam apenas da estrutura curricular supostamente utilizada, isso é apenas uma parte do problema, a questão é infinitamente mais complexa.

O governo então, através de suas instituições de educação deveria fazer uma ampla análise do que está ocorrendo, ouvindo principalmente aqueles que estão cotidianamente dentro das escolas, assim como deveria ouvir aqueles que se debruçam há anos para entender os problemas que afetam nosso sistema educacional.

A despeito daquilo que é da competência dos governos, vale destacar o que apreendemos dos atores do cotidiano escolar. É senso comum a responsabilidade do governo em tudo isso, mas e a responsabilidade dos demais atores, qual é?

Dado ao desprezo com que os governantes tratam a educação, concluo que há uma vitimização exagerada dos profissionais da educação, esses estão sempre se eximindo de qualquer responsabilidade, a culpa é sempre do governo, do aluno, da família, da sociedade, das leis, jamais dos professores e da escola, que na visão deles, cumprem o seu papel, mas são mal compreendidos. Ora se todos se culpam mutuamente, de quem é a culpa? Do aluno? E aqui não estou querendo encontrar culpados, mas uma reflexão de que todos devem assumir as suas responsabilidades.

Na maioria das vezes, os professores acatam as orientações oficiais de forma mecânica, ou seja, não há um debate/questionamento significativo. No conjunto essas orientações acabam fazendo uma diferença muito pequena nas práticas cotidianas.

Edgar Morin nos ajuda a pensar essa situação ao afirmar que:

De fato, os atuais projetos de reforma giram em torno desse buraco negro que lhes é invisível. Só seria visível se as mentes fossem reformadas. E aqui chegamos a um impasse: não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições. Essa é uma impossibilidade lógica que produz um duplo bloqueio.

Há resistências inacreditáveis a essa reforma, a um tempo, uma e dupla. A imensa máquina da educação é rígida, inflexível, fechada, burocratizada. Muitos professores estão instalados em seus hábitos e autonomias disciplinares. Estes, como dizia Curien, são como os lobos que urinam para marcar seu território e mordem os que nele penetram. Há uma resistência obtusa, inclusive entre os espíritos refinados. Para eles, o desafio é invisível. (MORIN, 2008, p.99)

Muitos professores parecem estar tão calejados que não acreditam em nenhuma perspectiva de melhora, ou projeto que venha efetivamente melhorar ou amenizar os problemas existentes, daí a maioria agir mecanicamente, sempre pairando no ar um sentimento ou uma sensação do “tanto faz”, seja lá o que for feito vai dar no mesmo lugar.

Não existe um objetivo único ou um compromisso assumido pelo conjunto de atores da escola para se chegar a um determinado ponto, por exemplo, algumas metas como: reduzir a evasão/reprovação, aumentar o IDEB da escola, aumentar as notas do ENEM e do PAEBES entre outras. Não há um conjunto, não existe nem um consenso ou unificação de ações entre os membros de uma mesma área, cada um

trabalha isoladamente, quanto mais falar em integração entre áreas diferentes com o objetivo de mudar o perfil da escola.

Como a maioria dos professores não segue as orientações curriculares do estado ou a matriz de conteúdos do ENEM e esses assuntos, geralmente, não são discutidos nas reuniões de planejamento, onde as discussões giram sempre em torno de frequência, notas, preenchimento de pautas, comportamento dos alunos, mas nunca numa dinâmica de viabilizar soluções para esses problemas.

As questões ligadas ao currículo não são alvo de grande interesse dos professores, a maioria segue uma listagem de conteúdo, de acordo com o que acham melhor, normalmente de acordo com o livro didático. Não presenciamos nenhuma discussão entre as áreas ou no interior de uma mesma área sobre questões como currículo, contextualização, inter/pluridisciplinaridade, habilidades e competências, matriz do ENEM, entre outras.

A leitura e análise dos documentos oficiais de orientação/diretrizes/parâmetros nos leva a concluir que são feitas sempre tendo uma idéia pré-estabelecida de agentes e espaços que os receberão/usarão. É como se todos os profissionais estivessem afinados e comprometidos com aquelas propostas e capacitados para executá-las, assim como permeia uma ideia de alunos que possuem os mesmos interesses e escolas que possuem as mesmas estruturas, ou seja, os documentos passam ao largo de considerar as profundas diferenças sociais, culturais, econômicas, de interesses, de formação de infraestrutura existente entre os estados, regiões, alunos, professores e escolas.

A questão do ENEM, que cada vez mais se torna uma referência para os alunos e escolas de Ensino Médio, ou deveria se tornar, ainda é uma avaliação pouco estudada por professores e alunos, que muitas vezes têm dificuldade de conceituar habilidades e competências e muitas vezes sequer conhecem os pressupostos teóricos desse instrumento. Ainda assim, é possível ler em documentos oficiais, como o que trata dos eixos cognitivos do Enem, algo assim:

Desde sua primeira realização, os pressupostos teórico-metodológicos do Enem foram sendo cada vez mais explicitados e anunciados à comunidade educacional do Brasil, que se debruçou com empenho e profissionalismo na tarefa de compreender a proposta do Exame em suas múltiplas dimensões,

avaliando-a com criterioso rigor e oferecendo valiosas contribuições ao modelo proposto (Brasil, 2002; p.7)

A maioria dos professores nunca leu a proposta metodológica do Enem, tampouco o documento dos eixos cognitivos, e apenas uma parcela conhece a matriz de conteúdo com as competências e habilidades de cada uma das áreas de conhecimento.

Existe um abismo entre o MEC/secretarias/superintendências e o que se passa nas escolas, observa-se que muitas vezes para a SEDU, o importante é o cumprimento das ordens oficiais, principalmente aquelas ligadas a questões burocráticas, as questões pedagógicas/educacionais, muitas vezes são secundárias. Recorro a Alves e Garcia (2008), para auxiliar a compreensão da situação entre escolas/professores/órgãos oficiais superiores:

Muda a denominação, mas o espírito é sempre o mesmo – tutelar as professoras, impondo-lhes o que lhes parece (aos que se sentem iluminados) importante ser ensinado e a melhor forma de fazê-lo. Após o lançamento badalado de pacotes, que se sucedem no tempo, seguem-se muitos seminários, palestras, consultorias, livros e artigos publicados, pois, afinal é preciso “capacitar as professoras” para o desempenho do papel que lhes destina os que no momento detêm o poder. E embora como sempre aconteceu, após o primeiro momento de euforia se segue o momento de desilusão – não está dando certo – e tudo continua como dantes. Pudera... pois.

Como pode atuar competentemente quem é desqualificado em seu saber?

Como responder ao “chamamento” quem é aviltado mensalmente por um salário mais curto do que a extensão do mês?

Como conciliar a contradição entre recomendação de “partir da realidade do aluno” e a sutil recomendação de seguir o “programa” que desconhece a realidade dos mesmos e precisa ser cumprido?

Como atender à recomendação de atuar disciplinarmente em uma parte do tempo de aula e, de repente, como num passe de mágica, dever assumir uma postura transdisciplinar nos chamados “temas transversais”.

Mas dentro de tudo isso, há os que atuam no cotidiano da escola e que lutam por transformá-la em um espaço/tempo de troca, de criação, de relações amorosas e solidárias, isto sim, anúncio de novos tempos. (ALVES E GARCIA, 2008; p. 9 e 10)

Assim, os sujeitos do cotidiano, além da questão salarial, das condições precárias de trabalho, se vêem muitas vezes, em meio a uma série de orientações, exigências, projetos para os quais não estão preparados ou não têm condições, por razões várias, de atender e dar conta.

É fundamental fazer com que o professor e, principalmente o aluno, acreditem na educação e na escola. Talvez fosse fundamental aos professores fazer o exercício

de tentar se colocar no lugar do aluno e refletir sobre uma série de questões, tais como: Como exigir compromisso dos alunos com a quantidade de atrasos e faltas dos professores? Como é possível ensinar ética e moral, numa sociedade onde os próprios poderes constituídos são os primeiros a dar exemplos contrários? Como é possível fazer um jovem acreditar em valores como cultura, solidariedade, honestidade, cidadania, numa sociedade capitalista/consumista que deixa muito claro que a o valor da pessoa é medido pelo que ela tem ou consome?

Reforçando o nosso argumento, Ferreira escreve:

A crise da escola parece estar em todo lugar da sociedade. Ela pode ser visualizada de forma direta quando os seus muros já não a separam da rua, quando não está mais garantido o valor do saber e da certificação. A sociabilidade que se dá no espaço institucional não diferencia em muito daquela desenvolvida na rua. Além dos muros da escola, a crise é espelhada no alto número de analfabetos funcionais, que pouco entendem o que leem, na incapacidade da juventude de envolvimento com a política, que cuida do coletivo, das transformações sociais e do poder de dirigir suas vidas. É comum a presença de jovens sem condições de articulação, de diálogo e de preocupação com o bem comum. Parece que nem o discurso da cidadania sobrevive mais na escola (FERREIRA, 2009, p.266).

A escola não pode ser vista como a redentora dos problemas da humanidade, mas ela tem um papel importantíssimo nisso, e os sujeitos praticantes precisam entender e assumir essa responsabilidade, assim como o poder público e a sociedade. Não há receitas sobre como fazer, mas é preciso se falar, debater e tentar encontrar caminhos para que se faça o melhor possível. Não se pode cair no desânimo, acreditando que as coisas são como são e não há muito que se fazer.

A nossa proposta de pesquisa foi entender os objetivos das orientações oficiais, principalmente as DCNs, o ENEM, o Currículo da SEDU e o ProEMI e como as orientações oficiais são usadas pelos sujeitos praticantes, mas foram tantas as questões que nos afetaram/atravessaram que muitas vezes talvez fugimos dos nossos objetivos. A escola apresenta uma série de problemas/dilemas que afetam a todos os atores do cotidiano. Nesse momento, estão começando as articulações para a implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), com certeza vale a pena acompanhar esse processo e confrontá-lo com a realidade e as necessidades da escola, assim como com as orientações oficiais em vigor, e constatar como um programa é implantado e assimilado pelos sujeitos do cotidiano escolar e como ocorrerá o diálogo entre DCNem, ENEM, currículo da SEDU e o

ProEMI, mas isso é assunto para outro momento.

Concluimos que grande parte das orientações oficiais não encontra eco junto aos sujeitos praticantes, e que falta diálogo entre todos os atores envolvidos no processo educacional: administração pública, MEC, secretarias, professores, pais e alunos e que não se vislumbra uma solução fácil para tudo isso, mas é primordial que cada um assuma a sua responsabilidade com determinação.

Concluimos também que dada a crescente importância do ENEM, nenhuma orientação (ou programa) oficial destinada ao Ensino Médio poderá ser executada sem dialogar com as propostas desse exame.

8 REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M., CASTRO, M., G. **Ensino Médio: múltiplas vozes.** Brasília : UNESCO, MEC, 2003.

ALVES, N. et al. **Criar Currículo no Cotidiano.** São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, N. **Decifrando o Pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas.** IN: OLIVEIRA, I.B.; ALVES, N. (Orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas; sobre redes de saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B.. Ensinar e aprender/”aprenderensinar”: o lugar da teoria e da prática em currículo. IN: ALVES, N.; LIBÂNEO, J. C. (Orgs.). **Temas de Pedagogia – diálogos entre didática e currículo.** São Paulo: Cortez, 2012

ALVES, N., GARCIA, R.L. (Orgs.). **O Sentido da Escola.** Petrópolis. DP et Alii, 2008.

APPLE, M. W. Repensando ideologia e Currículo. IN: MOREIRA, A.F.; TADEU, T. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 2011, 12ª edição.

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

BRASIL. Ministério da Educação. CEB. **As Novas Diretrizes curriculares que Mudam o Ensino Médio Brasileiro.** Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.** Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Eixos cognitivos do ENEM.** Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. SEMTEC. **Princípios e Critérios de Avaliação Pedagógica do Livro Didático do Ensino Médio.** Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio

Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM):** fundamentação teórico-metodológica. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio.** Brasília, 2006. v.3

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de referência para o ENEM 2009.** Brasília, 2009a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 109/2009.** Brasília, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. SEB. **Subsídios Para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica.** Brasília, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.04/2010. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica,** 2010. Brasília 2010a.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB N.05/2011.** Brasília, 2011a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação/SAEB.** Brasília, 2011b.

BRASIL. Todos Pelas Educação. Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12239/brasil-e-o-53-em-leitura-e-o-57-em-matematica-em-ranking-do-pisa-2009/>> Acesso em: 25 agosto 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais.** Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 15 outubro 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. SEB. **Programa: Ensino Médio Inovador, Documento Orientador**. Brasília, 2013a.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em: 15 maio 2013b.

CARVALHO, J. M. . **O Cotidiano Escolar como comunidade de afeto**. Petrópolis: DP ET Alii, 2009.

CARVALHO, J.,M. **Profissão Docente Na Atualidade**. Vitória: EDUFES, 2004

CERTEAU, M. . **A Invenção do cotidiano**. 16. ed. Petrópolis : Vozes, 2009.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Secretaria Estadual de Educação. **Currículo básico Escola Estadual : Ensino Médio**. v. 1, 2 e 3. Vitória, 2009.

FERRAÇO, C.E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. IN: ALVES, N.; OLIVEIRA, I.B. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

FERREIRA., E.B; OLIVEIRA, D.A. (Orgs.). **Crise Da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: autêntica, 2009

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (ORGS.). **Ensino Médio Integrado, Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2010, 2ª edição

FRIGOTTO, G. **Ensino Médio e Educação Profissional –dossiê**. Revista Retratos da Escola. Brasília: CNTE, 2011, v.5, n.8

KASTRUP, V. ; TEDESCO, S. ; PASSOS, E. . **Políticas de Cognição**. Porto Alegre: editora sulina, 2008.

KUENZER, A. ENSINO MÉDIO, **Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009, 6ª edição

LARROSA, J. **Pedagogia Profana-** Danças Piruetas e Máscara. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOPES, A., C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo : Cortez, 2011.

LOPES, A., C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro : Ed. Uerj, 2008

LOPES, A., C. **Competências na organização curricular da Reforma do Ensino Médio**. Disponível em : <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/competenciascurriculo.html>>. Acesso em: 03 maio 2012.

LOPES, A., C. **Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo**. Currículo sem fronteiras, v.5, n.2. Disponível em <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 22 abril 2013.

MATOS, M. C., PAIVA E. V. **Hibridismo e currículo**: ambivalências e Possibilidades. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/matos-paiva.pdf>>. Acesso em : 03 set. 2012.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. **A Cabeça Bem-Feita-** pensar a reforma reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

OLIVEIRA, I. B. . **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii, 2011.

OLIVEIRA, I. B. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. IN: FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo : Cortez, 2005.

_____. **Estudos Do Cotidiano, Pesquisa Em Educação E Vida Cotidiana: O Desafio da Coerência**. Campinas: ETD –Educação Técnica Digital, 2008, v.9.

OLIVEIRA, I.B. ; SGARBI, P. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte : Autêntica, 2008.

RAMOS, M. **O Ensino Médio e suas Modalidades: Propostas, Problemas e**

Perspectivas. Educação e Sociedade . Campinas: CEDES, 2011.

SILVA, J.M. **As tecnologias do imaginário.** Porto Alegre: Sulina, 2003.