

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências

***PENSANDO FORA DA CAIXA: UMA DISCUSSÃO SOBRE OS NOVOS
DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO, CURRÍCULO E ESCOLA PRIVADA.***

Mariana Stegues Marasca dos Santos

Porto Alegre
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências

***PENSANDO FORA DA CAIXA: UMA DISCUSSÃO SOBRE OS NOVOS
DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO, CURRÍCULO E ESCOLA PRIVADA.***

Mariana Stegues Marasca dos Santos

Orientadora: Professora Doutora Rochele de Quadros Loguercio

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do grau de Mestra em Educação
e Ensino de Ciências

Porto Alegre
2016

MARIANA STEGUES MARASCA DOS SANTOS

***PENSANDO FORA DA CAIXA: UMA DISCUSSÃO SOBRE OS NOVOS
DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO, CURRÍCULO E ESCOLA PRIVADA.***

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do grau de Mestra em Educação
e Ensino de Ciências

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

CIP - Catalogação na Publicação

Santos, Mariana Stegues Marasca dos

Pensando fora da caixa: uma discussão sobre os novos dispositivos de avaliação, currículo e escola privada. / Mariana Stegues Marasca dos Santos. -- 2016.

129 f.

Orientadora: Rochele de Quadros Loguercio.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Currículo. 2. Escola Privada. 3. Dispositivos de Avaliação. 4. Enem. 5. Docência. I. Loguercio, Rochele de Quadros , orient. II. Título.

*“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.”
(FOUCAULT, 2013, p. 41).*

AGRADECIMENTOS

A intenção de agradecer a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta dissertação é uma utopia. Neste caminho, apareceram muitas pessoas que me auxiliaram, me estimularam, me inspiraram, me apoiaram e até me criticaram quando necessário e possível. A todas estas, eu agradeço imensamente.

Porém, existem pessoas que desejo mencionar, pois considero importante o *dito*.

Primeiramente, agradeço aos meus pais e a minha avó pelo apoio incondicional. Embora cada um tenha seu estilo de se fazer presente e de ajudar, nunca deixaram de acreditar que esta realização seria possível. Eu os amo muito!

Aos meus familiares pela paciência e pelo entendimento das minhas dificuldades de estar mais presente nos nossos encontros. Em especial, à minha Tia Lara que sempre ouviu minhas lamúrias e se prontificou a estar ao meu lado, espero que esse apoio se prolongue por muito tempo.

Aos meus colegas dos dois colégios em que trabalhei durante este período de mestrado e que puderam me ajudar, sendo nas vezes em que me ausentei para uma apresentação de congresso, sendo nas conversas e incentivos nas horas de almoço.

Ao Colégio que me disponibilizou os dados, e aos professores que cederam a entrevista para o estudo de caso desta dissertação.

Aos meus colegas de grupo de pesquisa, pela disponibilidade que tiveram com minha dissertação. A paciência com o processo de produção e as opiniões expostas foram muito relevantes, e me sinto honrada de fazer parte de um grupo como o nosso. Em especial, à minha colega Paloma pelas injeções de ânimo nesta etapa final.

À minha orientadora Rochele, por me mostrar novos caminhos e caminhar comigo, ainda mais depois *que* me presenteaste com óculos novos.

Aos meus antigos e recentes amigos, que permaneceram ao meu lado, mesmo que a distância. Em especial, Giovani, Dagoberto, Gisele, Mariana, Fernanda e Márcia.

RESUMO

Esta pesquisa busca evidenciar as mudanças da relação da escola básica com a universidade, que passa por transformações tanto curriculares, quanto culturais e também por diferentes modos de legitimação no meio institucional. Nesse nó diagramático, também está a escola privada, objeto de análise desta dissertação, que não pode ser esquecida, pois atualmente existe um enfraquecimento das diferenças entre escolas públicas e privadas quanto à forma de ingresso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), já que os movimentos dentro da Universidade vêm de um momento na política educacional brasileira que investe em reformas e mudanças, as quais afetam a escola privada.

Com a ciência de que as escolas privadas, por sua constituição e inserção político-econômica, têm impacto significativo nas mudanças educacionais para além dos seus muros e, fortalecendo o comprometimento da pesquisa do processo de acesso à universidade pública, busca-se evidenciar as subjetividades no desenvolvimento do ensino superior no Brasil, bem como suas transformações desde o período colonial até o período republicano. Também serão contempladas as influências do contexto internacional nas políticas públicas voltadas ao acesso à universidade e às reformas universitárias. Nesse sentido, considerando que o conjunto de políticas públicas, reformas educacionais e influências internacionais tenham suas devidas relevâncias na constituição da relação universidade, escola e sociedade, salienta-se a análise dos caminhos que levaram à criação e consolidação do EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM, no ano de 1998, década em que se iniciam os dispositivos de avaliação amplos e, mais recentemente, as novas maneiras de ingressar na universidade pública.

Nesta pesquisa, articulam-se novas reflexões através dos discursos que permeiam a escola privada na atualidade, para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os docentes de uma escola privada do Rio Grande do Sul - o estudo de caso desta dissertação. Os colégios particulares trazem uma relação interessante de saber/poder que exprime discursos e é através destes discursos que se pretende investigar quais os efeitos que o ENEM e os novos métodos de ingresso às universidades federais afetam a escola privada atual.

Por fim, pretende-se estimular um olhar que mobilize outras reflexões e principalmente ver o quanto os novos dispositivos de avaliação direcionam a seleção dos conteúdos para a escola privada na atualidade. Apresenta-se, ao final, o plano político pedagógico e a estrutura curricular do estudo de caso desta dissertação e as discussões que questionam e extrapolam a rigidez dos processos de ensino. É necessária a possibilidade de pensar em um currículo “fora da caixa”. Nesse sentido, instigam-se novas respostas para velhas questões, além de dar visibilidade a grupos que têm sido escondidos nas teorias curriculares mais tradicionais.

ABSTRACT

This research seeks to highlight the changes in the ratio of primary school to the university, which passes through both curricular changes, the cultural and different modes of legitimation in the institutional environment. In this diagrammatic node also is a private school, analyzed in this dissertation, which can not be forgotten, because currently there is a weakening of the differences between public and private schools on how to joining the UFRGS, since the movements within the University They come from a time in Brazilian educational policy that invests in reforms and changes, and these changes affect the private school.

With science that private schools by their constitution and political and economic integration has significant impact on educational changes beyond their walls and strengthening the commitment of the research of the process of access to public university seeks to, highlight the subjectivity in the process development of higher education in Brazil and its transformation from the colonial period to the republican period. Also includes the influences of the international environment in public policies on access to college and university reforms. In this sense, considering that the set of public policies, educational reforms and international influences have their due relevance in the constitution of the relationship university, school and society, it highlights the analysis of the paths that led to the creation and consolidation of the National High School Exam - ENEM, in 1998, the decade of the start the extensive evaluation devices and, more recently, new ways to enter the public university.

In this research, articulate new reflections through the speeches that permeate the private school today, for this, semi-structured interviews were conducted with teachers from a private school in Rio Grande do Sul, the case study of this thesis. The private schools bring an interesting relationship of knowledge / power that expresses speeches and it is through these speeches which will investigate what effects the ENEM and new entry methods to federal universities affect the current private school.

Finally, it is intended to stimulate a look to mobilize other reflections and especially see how the new assessment devices drive the selection of the content for private school today. , Shows up in the end, the political pedagogical plan and the curricular structure of the case study of this thesis and discussions that challenge and go beyond the rigidity of the educational process. It requires the ability to think of a curriculum "outside the box" in this sense, it instigates new answers to old questions, and give visibility to groups that have been hidden in the more traditional curriculum theories.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura do Sistema Educativo Brasileiro	39
Figura 2 - Alterações no processo de legitimação do ENEM no cenário brasileiro	43
Figura 3 - Estrutura da avaliação	44
Figura 4 - Ilustração das formas de ingresso na UFRGS	46
Figura 5 - Taxas de abandono no Ensino Fundamental e Médio 1999-2011	72
Figura 6 - Percentual das Classes Econômicas nos últimos dez anos	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Grupos de renda da população brasileira	74
Tabela 2 - Distribuição de conteúdos referentes à 1ª série do Ensino Médio	113
Tabela 3 - Distribuição de conteúdos referentes à 2ª série do Ensino Médio	114
Tabela 4 - Distribuição de conteúdos referentes à 3ª série do Ensino Médio	115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
DELINEANDO UMA NARRATIVA	
ARTIGO 1 – ALGUMAS TRAJETÓRIAS QUE CONSOLIDARAM O ENEM COMO UM <i>DISPOSITIVO DE AVALIAÇÃO</i>	16
• Introdução	18
• A Universidade brasileira e um breve panorama dos processos seletivos	19
– O Ensino Superior entre a Colônia e o Império	19
– O Ensino Superior no Período Republicano	23
– A Guerra Fria Cultural e o Ensino Superior Brasileiro	26
– Das reformas universitárias à criação do ENEM	33
– As transformações e o processo de legitimação do ENEM no cenário educacional brasileiro	42
– Relação entre ENEM e UFRGS	45
– ENEM como <i>dispositivo</i>	47
• Algumas considerações	52
• Referências	55
ARTIGO 2 - CAMINHOS E DESCAMINHOS PARA O ACESSO À UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	57
• Introdução	59
• A política educacional brasileira: A Reforma de 1990 e suas implicações na atualidade	61
• A relação atual entre a UFRGS e a Escola Básica	66
• As atuais camadas sociais brasileiras	73
• Educação e Cultura e Rede Privada no Rio Grande do Sul	75
• A eleição de um colégio para a pesquisa	79
• Algumas considerações	82
• Referências	84
ARTIGO 3 - A LEGITIMAÇÃO DO SABER DOCENTE NUMA ESCOLA PRIVADA EM TEMPOS DE ENEM E VESTIBULAR	86
• Introdução	88
• As falas dos docentes	91
• Algumas considerações	99
• Referências	101
ARTIGO 4 - PENSANDO FORA DA CAIXA: ANÁLISE DO CURRÍCULO DE QUÍMICA DE UMA ESCOLA PRIVADA	103
• Introdução	105
• O Projeto Político Pedagógico	106
• A estrutura curricular	111
• Algumas considerações	119
• Referências	121
ANEXO	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126

APRESENTAÇÃO

O texto da dissertação está organizado em uma estrutura composta de uma introdução ao seu contexto de produção, seguida por quatro artigos produzidos e já submetidos às revistas das diferentes áreas que a pesquisa contempla.

Retoma-se, num breve fechamento, as discussões suscitadas pelos quatro artigos desenvolvidos. Segue-se, enfim, um Anexo e encerra-se com as compilações de todas as referências bibliográficas que compõem a pesquisa.

INTRODUÇÃO
DELINEANDO UMA NARRATIVA

Através de uma perspectiva pós-crítica¹, esta pesquisa visa investigar os processos de legitimação dos saberes docentes em relação aos currículos e aos *dispositivos de avaliação*, pois considera não o currículo escolar ou os docentes da escola básica, mas a relação discursiva que constitui ambos, voltada principalmente para a área de Química² em uma escola privada do Rio Grande do Sul.

Os estudos pós-críticos do currículo, em sua relação com as perspectivas pós-estruturalistas³, têm demonstrado uma produtividade significativa para a análise de objetos ligados ao currículo, à cultura e à educação em suas especificidades. Nessa perspectiva, é possível deslocar-se do estado estático, de homogeneidade e de padronizações, característicos do pensamento estrutural, para um estado fluido de constante transformação e negociação de decisões pelos sujeitos presentes no processo de constituição do saber. As teorias pós-críticas de currículo radicalizaram as críticas e as análises das *relações de poder*, a construção do conhecimento e os artefatos discursivos e não discursivos relacionados ao currículo, assim como criaram outras formas metodológicas para operar a análise desses e de outros objetos, inclusive no currículo de Química.

Assim, passa a ser importante, com a demarcação do território inicialmente anunciada nesta pesquisa, examinar as configurações de indicações pós-estruturalistas na definição do conhecimento que constitui os currículos e participar da emergência de sujeitos das práticas discursivas. O estudo aqui empreendido não se coloca no intuito de saber o que significa currículo e conhecimento, mas o que vem sendo feito com essas perspectivas e quais são seus efeitos de sentido no processo de legitimação dos saberes/poderes docentes, mais especificamente nas *relações de poder* características do meio educacional.

Ao se compreender o currículo e os saberes docentes como imbricados e como marcações identitárias, uma estratégia profícua de análise são as abordagens foucaultianas de *dispositivo*, *análise de discurso* e dos conceitos

¹ Termo definido por Tomaz Tadeu da Silva, 2014.

² Elegeu-se a área da Química para análise, visto que a autora tem sua formação em Licenciatura em Química, atribuindo maior facilidade da interpretação dos dados a esta área.

³ O pós-estruturalismo instaura uma teoria da desconstrução, liberando o texto para uma pluralidade de sentidos. A pesquisa é considerada como uma construção social e subjetiva.

de *saber/poder*.

A presença de conceitos amplamente estudados em educação pós-crítica exige da pesquisa uma sistemática *hipercrítica* no que concerne ao uso dos conceitos desse território escolar no traçado metodológico de construção do espaço da pesquisa: a escola privada. Assim, são traçados movimentos que buscam um entrelaçamento de onde dispersam discursos, evidenciando suas visibilidades e dizibilidades.

No primeiro movimento, apresentado no Artigo 1, serão discutidos aspectos da tentativa de democratização do acesso ao ensino superior com a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), reconhecido como um instrumento da política de implementação da reforma do ensino médio, segundo consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais⁴, que ocasiona a mudança de perspectiva para o acesso ao ensino superior, especificamente nos mecanismos de seleção, tensionando nas últimas décadas a relação entre a escola e a universidade. Neste nó, busca-se explorar os referidos processos de democratização de acesso ao ensino superior com a criação do ENEM e as mudanças refletidas na escola básica, mais especificamente na escola privada. Estas modificações acarretam uma série de transformações culturais e sociais que originam implicações diretas no âmbito educacional, portanto olhar essas políticas públicas de gestão de acesso parece relevante a partir da escola privada, por vezes esquecida nas pesquisas referidas.

O segundo movimento, exposto no Artigo 2, evidencia a política educacional brasileira desde a reforma na educação dos anos de 1990 até os dias de hoje. Olhar a história é, portanto, perceber, ainda que fluidamente a relação de forças e de poder que constitui formas de saber e seus efeitos no pensamento educacional brasileiro que ora define novas políticas.

Pretende-se analisar, sobretudo, o impacto das políticas educacionais nessa relação escola-universidade e, principalmente, questionar o lugar da escola privada nesta nova rede organizacional que vem se desenvolvendo na última década. É preciso pensar sobre os novos lugares que as escolas ocupam neste cenário atual, uma vez que se insere um olhar para a educação

⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf . Acesso em 20 Out. 2015.

do país, acompanhado de uma série de mudanças culturais, econômicas, sociais e políticas.

A partir do terceiro movimento, apresentado no Artigo 3, surgem novas reflexões através dos discursos que permeiam a escola, buscando o protagonismo docente ou sua interdição, ou mesmo os seus matizes. Para isso, muda-se a técnica de coleta e passa-se a fazer falar, a partir de entrevistas semiestruturadas com os docentes de uma escola privada do Rio Grande do Sul.

Enfim, o Artigo 4. Neste último movimento, apresenta-se o plano político pedagógico e a estrutura curricular da disciplina de Química da escola privada que é o estudo de caso desta dissertação. Há um desejo em criar possibilidades que extrapolam a rigidez dos processos de ensino e de pensar em um currículo “fora da caixa”. Existe a necessidade de um novo olhar para a eleição dos conteúdos, um olhar que mobilize para outras reflexões, outras maneiras que não sejam as rotineiras, do cotidiano. Afinal, o cotidiano se estabelece nas práticas regulares assim como no espaço em que ocorre, até então, o impensável. Por fim, é preciso questionar novas respostas para velhas questões, além de dar visibilidade a grupos que têm sido escondidos nas teorias curriculares mais tradicionais.

**ALGUMAS TRAJETÓRIAS QUE CONSOLIDARAM O ENEM COMO
UM *DISPOSITIVO DE AVALIAÇÃO***

ALGUMAS TRAJETÓRIAS QUE CONSOLIDARAM O ENEM COMO UM *DISPOSITIVO DE AVALIAÇÃO*

Mariana Stegues Marasca dos Santos
Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
marianamarasca@terra.com.br

Rochele de Quadros Loguercio
Área de Educação Química
Instituto de Química
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
rochelel@gmail.com

Palavras-chave: ensino superior, ENEM, escola privada, *dispositivo* de avaliação.

Resumo

O presente artigo busca evidenciar as subjetividades do processo de desenvolvimento do ensino superior no Brasil, bem como suas transformações desde o Período Colonial até o Período Republicano, contemplando as influências do contexto internacional nas políticas públicas voltadas ao acesso à universidade e às reformas universitárias. Nesse sentido, considerando que o conjunto de políticas públicas, reformas educacionais e influências internacionais tenham suas devidas relevâncias na constituição da relação universidade, escola e sociedade, salienta-se o foco da pesquisa na análise dos caminhos que levaram à criação do EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM e o consolidaram como um *dispositivo de avaliação*.

Introdução

Os debates, no Brasil, sobre a reestruturação do currículo no ensino médio e a democratização do acesso ao ensino superior através do processo de seleção instituem-se com mais evidência na história contemporânea do país. Entretanto, faz-se importante analisar o desenvolvimento do ensino superior no Brasil e suas influências a partir do Período Colonial, perpassando o Período Imperial e o Republicano. Nesse processo analítico e revisional de discursos e práticas, busca-se perceber a implementação e a consolidação das universidades brasileiras, focando nos processos seletivos e em seus impactos sociais e culturais. Salienta-se que não se pretende aqui determinar causas e efeitos, mas sim compreender como as relações de força se estabeleceram e impactaram a universidade brasileira e o tecido social de cada época.

Para tanto, fez-se necessário buscar elementos da história da educação brasileira, constituída por diferentes linhas de pesquisa e com interpretações distintas, mas relevantes para a reflexão sobre o tema proposto. Cabe ressaltar, então, que a ideia norteadora deste trabalho objetiva levantar indícios que possam fomentar novos questionamentos direcionados ao atual contexto educacional e seu desenvolvimento.

Nesse sentido, entende-se que as primeiras mudanças significativas no ensino superior brasileiro ocorreram no Período Republicano, especificamente a partir da segunda metade do século XX, no contexto de pós-guerra e de deposição de Getúlio Vargas, mais conhecido como período de redemocratização no país. Nessa perspectiva, o artigo que segue propõe focalizar algumas transformações da universidade brasileira, suas reformas e políticas públicas no trajeto até a atual estrutura do ensino superior. Contudo, ainda que o conjunto de políticas públicas, reformas educacionais e influências internacionais tenham suas devidas relevâncias na constituição da relação universidade, escola e sociedade, salienta-se o foco no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM por seu impacto e por sua demanda crescente como principal acesso à universidade.

A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E UM BREVE PANORAMA DOS PROCESSOS SELETIVOS

O Ensino Superior entre a Colônia e o Império

O histórico da educação superior no Brasil difere do restante da América Latina no que diz respeito às suas características e origens. Conforme o Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas⁵, o desenvolvimento da educação superior brasileira teve início tardio se comparada com o restante da América Latina, uma vez que, desde o século XVI, os espanhóis fundaram universidades em seus domínios, com forte influência das instituições religiosas de cunho católico. Já no Brasil Colônia, com a mesma influência religiosa, porém sob a égide da coroa portuguesa, não foram criadas instituições de ensino superior no mesmo período. Somente no início do século XIX, isto é, quase três séculos mais tarde, tem-se a gênese do ensino superior brasileiro.

Alguns trechos do texto de Luis Antonio Cunha são interessantes, pois evidenciam uma das muitas estratégias das diferentes colônias:

Havia na Espanha, no século XVI, oito universidades famosas em toda a Europa, enquanto Portugal dispunha de apenas uma: a de Coimbra, e mais tarde a de Évora, esta de pequeno porte. Com mais habitantes e mais universidades, a população letrada espanhola era muito maior que a portuguesa. Faria (1952) sugere que, enquanto Madri podia transferir recursos docentes para suas colônias sem prejudicar o ensino de suas universidades, Lisboa não podia fazer o mesmo sem comprometer a instituição metropolitana. Ademais, a Espanha teria encontrado em suas colônias povos dotados de cultura superior, no sentido antropológico do termo, o que dificultava a disseminação da cultura dos conquistadores. Impunha-se, portanto, a formação de intelectuais criolos e mestiços para o exercício refinado da dominação, o que no Brasil podia ser enfrentado apenas pelos religiosos em sua pregação (CUNHA, 2000, p.152).

Conforme Anísio Teixeira (1969), 2500 jovens nascidos no Brasil graduaram-se na Universidade de Coimbra em Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia durante os primeiros três séculos da história brasileira. Ao que tudo indica, boa parte dos brasileiros com formação em

⁵ Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf. Acesso em 26.set.2015.

Coimbra ocuparam cátedras nas primeiras escolas de ensino superior, uma vez que tinham formação para tal. Com isso, infere-se que o processo de seleção para ingresso nessas instituições tenha seguido forte influência dos padrões das elites que compunham o tecido social da época, já que as provas eram orais e dissertativas.

Com base no que foi apresentado até o momento e segundo Anísio Teixeira, até a Independência do Brasil, era impossível distinguir culturalmente o pensamento acadêmico brasileiro do português, tendo por base a análise das camadas mais abastadas ou mesmo da elite, pois a Universidade de Coimbra era o espaço acadêmico e de difusão de ideias ocupado por ambas.

Tal processo tem continuidade no Período Imperial, sendo possível perceber, de fato, uma cultura acadêmica voltada ao que se pode chamar de brasilidade após a proclamação da República em 1889. Nesse sentido, compreende-se que a filosofia da universidade, no Brasil, entre a Colônia e o Império estava entrelaçada à filosofia portuguesa, tendo na Universidade de Coimbra a matriz intelectual do desenvolvimento da educação superior no Brasil.

Segundo Paulo Nathanael de Souza,

Por esse passado, o ensino superior se firmou com um modelo de institutos isolados e de natureza profissionalizante. Além de elitista, já que só atendia aos filhos da aristocracia colonial, que não podiam mais estudar na Europa, devido ao bloqueio de Napoleão. O fato dos cursos que surgiram terem se voltado ao ensino prático - engenharia militar e medicina - e serem ministrados em faculdades isoladas, marcou de forma contundente o ensino superior no Brasil e explica muitas distorções que até hoje estão marcadas em nosso sistema (SOUZA, 1991, p.14).

Obviamente, nos períodos citados, constata-se que o acesso ao ensino superior no Brasil fazia parte da realidade das elites com grande poder aquisitivo e com condições suficientes para sustentar a formação acadêmica de seus descendentes. Enfim, o que os dados indicam é que, entre os períodos Colonial e Imperial, chegar ao ensino superior estava diretamente ligado à questão financeira, às elites e àqueles oriundos de ordens religiosas.

Foucault (2014), ao discutir as relações de saber/poder, indica que não é possível demarcar uma separação entre ambos, nesse sentido, indicar a forte

"influência" da elite superior não significa associar uma ideologia perversa a essa relação, tanto saber quanto poder são ressignificados na obra do autor.

O saber é o resultado da ação das forças produtivas, ou seja, das linhas de poder, por sua vez, o poder é o impacto dos módulos resultantes do jogo consitutivo das forças. Se na época do Brasil Colônia os saberes eram definidos e constituídos pelas elites, é por que o poder só podia se efetivar em situações de liberdade. Entretanto, não significa que as ditas elites elegiam sem conflito e/ou sem campos discursivos correlatos o que deveria se configurar como saber nessa época. Haja visto que um dos processos que constitui o saber em sua "brasilidade" é a resistência europeia ao Brasil. Lembrando que a resistência em Foucault é tão produtiva quanto o poder, ou melhor, é o poder em outro potencial.

As contínuas e crescentes pressões das elites regionais, no sentido da facilitação do ingresso no ensino superior, assim como a integração dessas elites no e pelo Estado centralizado, fizeram com que fossem tomadas numerosas medidas tendentes a diminuir os obstáculos representados pelos "exames preparatórios". Eles passaram a ser realizados perante juntas especiais, no Rio de Janeiro, depois nas capitais das províncias; o prazo de validade da aprovação passou de instantânea para permanente; os exames foram parcelados, permitindo-se realizar as provas de cada matéria no tempo e no lugar mais convenientes para os candidatos (CUNHA, 2000, p.155).

Por outro lado, pode-se pensar que o século XIX foi uma época marcada por ideologias⁶ que permearam de maneiras distintas tanto o velho mundo, Europa, quanto o novo mundo, América. Nesse contexto, conforme as autoras Lilia Schwarcz e Heloísa Murgel Starling (2015) a “era dos nacionalismos” toma conta do mundo e influencia o jeito de ver a história dos países e suas origens.

Entretanto, estas autoras apontam diferenças no caso brasileiro, pois o nacionalismo contemplativo, com apreço a uma história continuada, heróis ancestrais, língua, monumentos culturais entre outras características esteve evidente em países relativamente pequenos e com imaginários homogêneos, o que não ocorreu no Brasil, com suas proporções continentais, contrastes e população bastante heterogênea, um país transcultural. A monarquia brasileira

⁶Entende-se ideologia como em Foucault, uma construção discursiva e não discursiva que compõe um discurso semipermeável.

teve uma série de problemas para se manter no poder, uma vez que os demais países latino-americanos e suas repúblicas motivadas pela independência dos Estados Unidos e pela Revolução Francesa, bem como a produção de conhecimento de suas universidades, aspiravam a outros ideais de progresso.

Em nenhum momento, na análise da constituição de 1824 e na historiografia especializada nos períodos colonial e imperial, a ideia da consolidação do ensino superior brasileiro ficou em destaque, tampouco os processos de seleção para ingresso no mesmo. Nos estudos sobre a Academia Imperial de Belas Artes e Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro há menções sobre exames de aptidão, mas restritos à elite e não as camadas mais populares.

Entende-se que nos períodos analisados houve um processo de desenvolvimento das instituições que promoviam ensino dito superior que, ocasionalmente deram origem as primeiras universidades brasileiras. Fato corroborado por Anísio Teixeira (1969), pois segundo o autor entre o período de 1808 e 1889 foram apresentados 24 projetos de universidades, mas por uma série de fatores que não cabem aqui serem citados, nenhum foi consolidado.

Enfim, após uma análise dos períodos colonial e imperial, percebe-se que o ensino superior no Brasil foi pensado e projetado por e para as camadas sociais mais abastadas, mais especificamente, descendentes daqueles que possuíam condições financeiras, grandes extensões de terra e poder político na conjuntura do jovem país que se desenvolvia letargicamente, com uma clara submissão aos preceitos difundidos pela Universidade de Coimbra. Entretanto, pode-se pensar também que as primeiras inspirações quanto à consolidação do ensino superior no país foram contruídas sob uma nova ordem discursiva, um desejo de vanguarda por parte da elite brasileira, de inclusão do país num circuito intelectual com bases eurocêntricas, do anseio por tornar visível a produção de conhecimento genuinamente brasileiro e quem sabe ganhar um lugar ao sol junto ao velho continente.

O Ensino Superior no Período Republicano:

Após a proclamação da República, segundo o IESALC – Unesco – Caracas⁷, a carga do positivismo Comtiano, entre os oficiais que proclamaram a república brasileira, influenciou negativamente o processo de criação das universidades no Brasil. Conforme as reflexões do IESALC – Unesco - Caracas, no imaginário dos oficiais que implementavam o sistema republicano, a universidade era considerada como uma instituição medieval, focada nas necessidades europeias e que em nada contribuiria para o desenvolvimento brasileiro. Na ordem, um novo processo discursivo, correlato aos países americanos e europeus.

Nesse sentido, os republicanos brasileiros pretendiam criar cursos laicos com objetivo de aperfeiçoar a orientação técnica profissionalizante, pois entendiam que o progresso estava além das necessidades intelectuais do velho continente europeu. Assim, para eles, era preciso concentrar-se no desenvolvimento de uma república calcada no ideário positivista, base dos valores repúblicanos brasileiros⁸.

Contudo, as instituições que disponibilizavam o ensino superior no Brasil a partir da Lei Rivadavia da Cunha Corrêa (decreto n. 8.659 - de 5 de abril de 1911)⁹ implementaram um processo de seleção para seus candidatos conforme a constituição de 1891:

Art. 65. Para concessão da matrícula, o candidato passará por exame que habilite a um juízo de conjuncto sobre o seu desenvolvimento intellectual e capacidade para emprehender efficazmente o estudo das materias que constituem o ensino da faculdade.

⁷ Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf. Acesso em 26.set.2015.

⁸ O Movimento intelectual também foi forte, já que criou uma nova linguagem, lançou mão da polêmica e atacou os três suportes do império: o monarca, a religião e o romantismo. Além disso, foi evidente a renovação no campo das ideias: o evolucionismo, o materialismo e o positivismo representaram teorias para a ação na mão dos intelectuais da época: a imagem do progresso e a concepção de modernização seriam associadas à palavra “república”. Brasil: uma biografia/ Lilia Moritz Schwarcz e Heloísa Murgel Starling – 1ªed.- São Paulo: Companhia da Letras, 2015, pg,316.

⁹ Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%208659%20-%201911%20lei%20org%e2nica%20rivad%e1via%20correia.htm. Acesso em 26.set.2015.

§ I. O exame de admissão a que se refere este artigo constará de prova escripta em vernaculo, que revele a cultura mental que se quer verificar e de uma prova oral sobre línguas e sciencias;

§ II. A comissão examinadora será composta, a juízo da Congregação, de professores do proprio instituto ou de pessoas estranhas, escolhidas pela Congregação, sob a presidencia de um daquelles professores, com a fiscalização, em ambos os casos, do director e de um representante do Conselho Superior;

Somente em 1920 e após inúmeras tentativas, foi criada oficialmente a primeira universidade no Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), conforme descreve Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero:

Será oportuno observar, no entanto, que somente em 1915 a Reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto nº 11.530, dispõe a respeito da instituição de uma universidade, determinando em seu art. 6º: “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar”. Em decorrência, a 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), considerando oportuno dar execução ao disposto no decreto de 1915. Reunidas aquelas três unidades de caráter profissional, foi-lhes assegurada autonomia didática e administrativa. Desse modo, a primeira universidade oficial é criada, resultando da justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características (FAVERO, 2006, p.20).

As universidades multiplicaram-se pelo país e acompanharam o ritmo das mudanças na política nacional. Fávero (2006) explica que a Primeira República foi caracterizada por uma descentralização no que diz respeito ao processo de desenvolvimento das universidades nos estados brasileiros. Entretanto, a partir da década de 1930, no início da Era Vargas, tal tendência alterou-se com um processo de centralização significativo para a sociedade brasileira:

Se a Primeira República é caracterizada pela descentralização política, a partir dos anos 20 e, sobretudo, após 1930, essa tendência se reverte, começando a se incrementar uma acentuada e crescente centralização nos mais diferentes setores da sociedade. Nesse contexto, o Governo Provisório cria o Ministério da Educação e Saúde Pública (14/11/1930), tendo como seu primeiro titular Francisco Campos, que, a partir de 1931, elabora e implementa reformas de ensino – secundário, superior e comercial – com acentuada tônica centralizadora. Trata-se, sem dúvida, de adaptar a educação escolar a diretrizes que vão assumir formas bem definidas, tanto no campo político quanto no educacional, tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho (FAVERO, 2006, p.23)

Segundo o IESALC – Unesco - Caracas¹⁰, outra importante mudança no contexto da Era Vargas veio junto com Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde, no período de 1937/45, em que foi implantado um projeto universitário que resultou na criação da Universidade do Brasil, instituição que serviria de modelo para as demais no país, ou seja, centralizada nos princípios norteadores do Estado Novo.

Outra característica do período diz respeito à reaproximação, promovida por Getúlio Vargas, do ensino superior com a Igreja Católica, processo interessante para ambos, pois seria o melhor caminho para atingir a elite brasileira:

Para as lideranças religiosas, os problemas do Brasil eram resultantes da crise moral desencadeada com a separação da Igreja do Estado, iniciada com a proclamação da República, em 1889, quando a primeira perdeu a influência que, até então, vinha exercendo nos círculos de poder. Aproveitando o interesse em obter o apoio da Igreja, que caracterizou o governo de Vargas, entre 1930 e 1945, as lideranças católicas passaram a desenvolver um intenso trabalho pedagógico visando à recristianização das elites do país. Desde 1934, no primeiro congresso católico de educação, realizado no Rio de Janeiro, a Igreja manifestara seu interesse na criação de uma universidade, subordinada à hierarquia eclesiástica e independente do Estado, tanto assim que já havia criado cursos nas áreas humanas e sociais, com o objetivo de ressocializar as elites brasileiras com base nos princípios ético-religiosos da moral católica. Coube, aos jesuítas, a incumbência de organizar, administrar e orientar pedagogicamente a futura instituição universitária. Em 1946, satisfeitos os pré-requisitos legais, com o Decreto nº 8.681, de 15/3/46, surgiu a primeira universidade católica do Brasil. No ano seguinte, foi-lhe outorgado, pela Santa Sé, o título de Pontifícia. Similar a outras congêneres no mundo, ela introduziu, em seus currículos, a freqüência ao curso de cultura religiosa e tornou-se referência para a criação de outras universidades católicas no país (UNESCO, 2002)¹¹.

Nos anos seguintes, as universidades e os processos seletivos aprimoraram-se, contudo, a ênfase não foi diversificar os cursos de ensino superior e a pesquisa, mas sim manter em alta os cursos tradicionais, como direito, engenharia e medicina. Nesse sentido, nos 15 anos de Vargas no poder, período do Estado Novo (1937-1945), fase que perpassa a Segunda Guerra Mundial, ocorre o auge da formação especializada para o mercado de

¹⁰ Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf. Pag, 28-29. Acesso em 26.set.2015.

¹¹ Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf. Pag, 29. Acesso em 26. set.2015.

trabalho com as reformas educacionais do ministro Gustavo Capanema. Entretanto, mesmo que incipiente, nos ambientes acadêmicos, intensifica-se o debate sobre o papel da universidade e da diversificação da produção científica no Brasil.

A Guerra Fria Cultural e o Ensino Superior Brasileiro

No período conhecido como redemocratização do país, com a deposição de Vargas do governo e com o fim da Segunda Guerra Mundial no contexto internacional, uma série de iniciativas voltadas para a autonomia das universidades e para a importância da pesquisa científica percorre o imaginário da educação superior brasileira.

Ao mesmo tempo, no contexto internacional, o mundo passa por um processo de divisão que, nas palavras da autora Frances Stonor Saunders (2008), conceitua-se como *Guerra Fria Cultural*. Foi nesse contexto histórico que as universidades internacionais adotam e aperfeiçoam diferentes testes de seleção para ingresso ao ensino superior, intercâmbios e aprimoramento da produção científica. Cabe lembrar que há uma forte influência dos Estados Unidos na América Latina, em função da campanha anticomunista promovida contra a propagação dos ideais socialistas difundidos pela URSS.

Saunders (2008) detalha, em sua obra, uma série de articulações estadunidenses organizadas por diferentes órgãos espalhados pelo mundo e focadas na difusão cultural. Dentre as quais se podem destacar os convênios entre as universidades e as demais instituições educativas na promoção de intercâmbios e pesquisas científicas. Nesse período, o Governo de Eurico Gaspar Dutra reforça, de maneira efusiva, as relações com os Estados Unidos em várias áreas, além disso, a Constituição de 1946 promove avanços no que diz respeito às liberdades de expressão, criando um clima de confiabilidade da democracia. Conforme Fávero (2006), foi nesse contexto, entre o final dos anos de 1940 e o início dos anos de 1950, que se percebe uma luta nas universidades por autonomia.

Segundo Carlos Benedito Martins (2009), entre 1945 e 1965, houve um exponencial crescimento do ensino superior público “sendo que, durante esse

intervalo de tempo, suas matrículas saltaram de 21 mil para 182 mil estudantes“. Martins ressalta que, nesse período, ocorreu o processo de federalização de instituições estaduais e privadas, além da integração de faculdades antigas com universidades federais novas, através de acordos com mantenedoras privadas.

Com base nos apontamentos fornecidos pelos autores citados e nos dados do IESALC – Unesco – Caracas, constata-se que, com a ampliação das universidades federais e com o crescente número de estudantes, houve uma mudança significativa no papel da universidade na sociedade brasileira. Além disso, conforme os autores pesquisados, há uma integração entre os docentes e discentes na construção de um novo ensino superior.

Durante a Nova República, foram criadas 22 universidades federais, constituindo-se o sistema de universidades públicas federais. Cada unidade da federação passou a contar em suas respectivas capitais, com uma universidade pública federal. Durante esse mesmo período, foram, também, criadas 9 universidades religiosas, 8 católicas e 1 presbiteriana. Concomitantemente a esse processo de integração, ocorreu uma expressiva expansão das matrículas acentuando-se, com isso, a mobilização dos universitários, que tiveram, na criação da UNE (União Nacional dos Estudantes), em 1938, um elemento importante para a sua organização (UNESCO, 2002)¹².

No processo de expansão das universidades e das pesquisas, tendo em vista o contexto internacional da época, pautado pela Guerra Fria e pela oferta constante de bolsas de estudos no exterior, muitos estudantes brasileiros fizeram suas graduações e pós-graduações no exterior graças a intuições, como *Education USA*¹³, *Comissão Fulbrich*¹⁴ e *Companheiros das Américas*¹⁵. Com isso, alguns testes internacionais para ingresso em universidades do exterior tornaram-se populares entre os universitários brasileiros.

Fernando Lang da Silveira (2015) chama atenção para um detalhe importante “*Como proceder a seleção daqueles que farão parte da sua elite intelectual?*“. O autor refere-se ao desafio de criação de políticas públicas para o acesso ao ensino superior por parte dos países. Além disso, cita alguns

¹² Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf. Pag, 31. Acesso em 26.set.2015.

¹³ Disponível em: <http://www.educationusa.info/>. Acesso em 15.dez.2015.

¹⁴ Disponível em: <http://www.fulbright.org.br/>. Acesso em 15.dez.2015.

¹⁵ Disponível em: <http://www.partners.net/partners/default.asp>. Acesso em 15.dez.2015.

testes internacionais consolidados entre Ásia, Europa e Estados Unidos, pontuando suas diferenças e semelhanças.

No Reino Unido, surgiu o General Certificate of Secondary Education (GCSE). Na China, em 1952, foi criado o National Higher Education Entrance Examination, tendo 9,5 milhões de candidatos em 2006. Nos Estados Unidos, entre os diversos instrumentos usados para selecionar estudantes, dois deles são muito aceitos: o Scholastic Aptitude Test (SAT) e o American College Testing (ACT) criados respectivamente em 1926 e em 1959. O primeiro é mais voltado para habilidades críticas e o segundo para dedução. O que difere, no entanto, o sistema americano daqueles usados no restante dos países está em que ingresso de um estudante se dá em um processo multidimensional dependente de diversos fatores (média das notas no Ensino Médio, participação em atividades sociais, desportivas, científicas e culturais e cartas de recomendação de professores) além da nota em uma prova específica. O peso de cada um destes itens é determinado pela universidade, propiciando uma diversidade entre os estudantes que ingressam no ensino superior nos Estados Unidos (LANG, 2015, p.01).

Saunders (2008) explica, em sua obra, que nas duas primeiras décadas da Guerra Fria, os Estados Unidos estavam focados no anticomunismo, buscando cooptar a elite intelectual latino-americana, assim como fez entre as décadas de 1930 e 1940. Entre o breve retorno de Vargas ao poder em 1951 e a tragédia de seu suicídio, em meio a crise institucional na qual o país se encontrava, ocorreram muitas mudanças que resultariam em reformas no ensino superior, como cita Fávero (2006):

A partir da década de 50, acelera-se o ritmo de desenvolvimento no país, provocado pela industrialização e pelo crescimento econômico. Simultaneamente às várias transformações que ocorrem, tanto no campo econômico quanto no sociocultural, surge, de forma mais ou menos explícita, a tomada de consciência, por vários setores da sociedade, da situação precária em que se encontravam as universidades no Brasil. Essa luta começa a tomar consistência por ocasião da tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobretudo na segunda metade dos anos 1950, com a discussão em torno da questão escola pública *versus* escola privada. Limitados inicialmente ao meio acadêmico, os debates e reivindicações deixam de ser obra exclusiva de professores e estudantes para incorporarem vozes novas em uma análise crítica e sistemática da universidade no país (FAVERO, 2006, p.29).

As mudanças continuaram no decorrer da década de 1950 e, segundo Luiz Antônio Cunha (2000), diversos estabelecimentos de ensino superior, mantidos pelos governos estaduais e por instituições particulares, foram financiados e dirigidos através do Ministério de Educação. Conforme o autor, os corpos docentes projetavam a possibilidade de "federalização" das várias

escolas superiores do país, o que consequentemente fortaleceria a universidade brasileira:

Esse mecanismo foi desencadeado pela Lei 1.254, de dezembro de 1950, e continuou em um ritmo mais lento. Mas o Conselho Federal de Educação, criado em 1962, com as atribuições conferidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com a presença obrigatória de representantes das instituições privadas de ensino, opôs forte resistência a esse expediente, tão caro à política populista. Justificando sua posição pela carência de recursos públicos, sucessivos pareceres do CFE defenderam a prioridade da expansão do número de vagas nas instituições federais de ensino superior sobre a "federalização" de instituições estaduais ou privadas. Mais ainda, a jurisprudência firmada pelo conselho determinava que nenhuma "federalização" ocorresse enquanto as despesas com esse grau de ensino permanecessem acima das dotações orçamentárias. Em suma, o processo de "federalização" foi responsável pelo aumento da oferta pública de ensino superior gratuito, assim como pela criação da maior parte das universidades federais hoje existentes (CUNHA, 2000, p 606).

Cunha (2000) destaca que as lutas pela modernização do ensino superior estiveram diretamente ligadas às tentativas de reformas eminentes, buscando equilibrar o sistema de educação superior às necessidades pujantes do desenvolvimento econômico e social que a época exigia.

Nesse sentido, na interpretação de Carlos Benetido Martins (2009), o início da década de 1960 apresentou um quadro de intensas movimentações objetivando a esperada reforma do sistema universitário brasileiro, com participação de docentes, de pesquisadores e do movimento estudantil.

A inserção dos docentes nessa mobilização traduzia as aspirações de cientistas e de jovens pesquisadores que haviam recebido uma formação no exterior e desejavam fazer da universidade um *locus* de produção de conhecimento científico. A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) constituiu um fórum importante de suas reivindicações. Por sua vez, o movimento estudantil realizou seminários sobre a reforma universitária, nos quais criticava seu caráter elitista, denunciando igualmente a existência do regime de cátedra vitalícia, indicava a necessidade de realização de concursos públicos para a admissão de professores e lutava por currículos atualizados e pela ampliação da participação estudantil nos órgãos colegiados (MARTINS, 2009, p.18).

Maria de Lourdes Albuquerque Fávero (2006) explica que o movimento pela modernização do ensino superior no Brasil, entre as décadas de 1950 e 1960, teve como principal acontecimento a criação da universidade de Brasília (UnB), constituída através da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Segundo a autora, a UnB carregou consigo o *status* da universidade mais

moderna do Brasil, além de ainda ser símbolo do período na história das instituições universitárias juntamente com a participação de docentes e discentes, esses representados pela UNE nos intensos debates sobre o papel do ensino superior.

Nesse contexto, a participação do movimento estudantil se dá de forma muito densa, o que torna difícil analisar a história do movimento da Reforma Universitária no Brasil sem que seja levada em conta essa participação. Dos seminários e de suas propostas, fica evidente a posição dos estudantes, através da UNE, de combater o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias. Nesses seminários são discutidas questões relevantes como: a) autonomia universitária; b) participação dos corpos docente e discente na administração universitária, através de critério de proporcionalidade representativa; c) adoção do regime de trabalho em tempo integral para docentes; d) ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas; e) flexibilidade na organização de currículos (FÁVERO, 1994, p. 150-151).

Entretanto, em paralelo ao crescimento das instituições federações, Martins (2009) e Cunha (2000) apontam que o “novo” ensino superior privado também apresentou crescimento, impulsionado por uma série de fatores e variáveis complexas entre a Era Vargas e o período populista, principalmente em função da situação política nacional em 1964 e suas normativas no desenvolvimento da educação superior, o que fatalmente foi ao encontro das instituições privadas, muitas de cunho confessional, dotadas de cursos superiores voltados para o mercado de trabalho, sem posição ideológica se comparadas às instituições públicas. Como se sabe, a implementação do regime militar foi marcada pelas fortes medidas de caráter repressivo, criadas pela nova estrutura de poder. Com isso, na visão dos autores pesquisados, ocorreram situações distintas no período, principalmente no que diz respeito aos objetivos das universidades pública e privada.

Concomitante à censura implacável ao movimento estudantil e ao monitoramento dos docentes, ampliaram-se as propostas de modernização e de expansão do ensino superior, nas quais Carlos Benedito Martins explica que:

Com relação ao *dispositivo* repressivo, vale mencionar o Decreto n. 4.464/64, que extinguiu a União Nacional dos Estudantes (UNE); o Decreto n. 228/67, que limitou a existência de organizações estudantis ao âmbito estrito de cada universidade; o Decreto n. 477/69, que impôs severas punições aos estudantes, professores ou funcionários que desenvolvessem atividades consideradas hostis ao regime militar, com a criação, no interior do MEC, de uma divisão de

segurança e informação para fiscalizar as atividades políticas de professores e estudantes nas instituições. Houve, igualmente, aposentadorias compulsórias de professores considerados nocivos ao regime militar em várias universidades públicas (FÁVERO, 1994).

Na visão do IESALC – Unesco¹⁶ – Caracas, após mais de duas décadas de longos debates sobre as mudanças no ensino superior, somente em 1968, o Congresso Nacional aprovou a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5540/68)¹⁷ que consistia na criação de departamentos, sistema de créditos, vestibular classificatório, cursos de curta duração, ciclo básico, dentre outras inovações.

Após isso, houve uma série de alterações significativas, das quais se pode citar a criação dos departamentos que substituíram as antigas cátedras, a rotatividade de chefias, além da condição classificatória no lugar da eliminatória no exame vestibular. Segundo o IESALC-Unesco (2002), a reforma de 1968 promoveu a conexão das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores, critérios de valorização de sua titulação e a produção científica, resultando na profissionalização dos docentes e, conseqüentemente, ampliando e aprimorando as condições necessárias para os programas de pós-graduação juntamente com a produção científica do país.

Contudo, há de se mencionar que os efeitos das reformas ultrapassaram as esferas das universidades públicas, atingindo também o sistema privado, conforme mencionado por Martins (2009) e Cunha (2000). Tendo em vista os impactos da reforma, houve um crescimento considerável no número de vagas no ensino superior. Com isso, na concepção de Carlos Benedito Martins, algumas condições fortaleceram e estimularam o ensino superior privado:

Entre as condições que tornaram possível a emergência do novo ensino privado, a existência do Conselho Federal de Educação (CFE) desempenhou um papel relevante. O CFE foi fortalecido pela aprovação da LDB, em 1961, quando deixou de ser um órgão de assessoramento sobre questões educacionais e passou a deliberar sobre abertura e funcionamento de instituições de ensino superior. Era composto majoritariamente por personalidades ligadas ao ensino

¹⁶ Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf . Pag, 33. Acesso em 26.set.2015.

¹⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acesso em 10.Jan.2016.

privado, com disposição favorável para acolher os pedidos de abertura de novas instituições particulares. Entre 1968 e 1972, foram encaminhados ao CFE 938 pedidos de abertura de novos cursos, dos quais 759 obtiveram respostas positivas. A grande maioria dessas solicitações emanava da iniciativa privada não-confessional, que vinha atuando no ensino primário e secundário e fora comprimida, no final dos anos de 1960, em função do crescimento da rede pública. Percebendo a existência de uma demanda não atendida pelo ensino público, os proprietários de escolas e colégios passaram a deslocar parte de seus investimentos para a abertura de novas instituições, sob o olhar conivente do CFE. (MARTINS, 2009, p.22).

Na visão de Martins (2009) e do IESALC-Unesco (2002) houve um processo de expansão do ensino superior privado empresarial que, no decorrer do regime militar, teve bases de suporte político por manter-se fiel aos dogmas repressivos, porém gradativamente estabeleceu condições de autossuficiência através de um sistema de associações mantenedoras vinculadas a instituições religiosas, legitimando sua atuação universitária, bem como fortalecendo sua identidade institucional junto ao poder público, como no caso da Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) . Para tanto, foram construídas poderosas associações, tal como a Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) que, a partir de 1980, passou a desenvolver um intenso trabalho de construção de identidade institucional desse segmento, organizando a defesa de seus interesses junto ao poder público e perante a sociedade civil:

A história da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior (ABMES) teve início na década de 1980, graças ao esforço de um grupo de dirigentes que decidiu criar uma associação para representar nacionalmente a categoria e lutar pelos legítimos direitos do setor privado garantidos na Constituição Federal de 1988. Ao longo de mais três décadas, a ABMES busca atender as expectativas de seu quadro de associados e marca sua presença no cenário nacional por meio de uma contribuição decisiva nas discussões dos grandes temas pertinentes ao desenvolvimento da educação superior, com destaque para o papel do ensino superior particular. Compreender a história da ABMES, que é singular e diferenciada, implica contextualizá-la à luz dos principais fatos ocorridos na área educacional durante as gestões de Candido Mendes, Édson Franco e Gabriel Mario Rodrigues.¹⁸

Até o momento, buscou-se apresentar brevemente os caminhos percorridos pelo ensino superior no Brasil com todas as nuances possíveis para a compreensão do processo. Obviamente, por não se tratar de um

¹⁸ Histórico da ABMES. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/institucional/historico>. Acesso em 10.Jan.2016.

artigo de história, porém com os recortes temporais definidos conforme a historiografia do ensino superior no Brasil, alguns pormenores não foram analisados, uma vez que as interpretações escolhidas, apesar de distintas entre si, acabam convergindo no objetivo de compreender brevemente as muitas relações de poder envolvidas na construção do contexto atual. Acredita-se que o importante são os efeitos e as subjetividades que essa teia de conjunturas possa inferir na reflexão sobre o tema, sobre o cotidiano educacional e, mais especificamente, sobre o processo de seleção para o ingresso nas universidades.

Nesse sentido, não se evidenciou no texto dos recortes históricos as perspectivas pós-críticas, essas se fazem especificamente no que concerne à política atual.

Das Reformas Universitárias à criação do ENEM:

Entre as reformas da segunda metade do século XX até a criação do ENEM cabem ressaltar os inúmeros avanços que o sistema educacional brasileiro obteve, bem como seus retrocessos na complexa relação entre estado, universidade e sociedade. Pensando dessa forma, retornando ainda ao contexto da década de 1960, faz-se necessário pensar em algumas medidas oficiais adotadas pelo governo brasileiro que propiciaram a Reforma de 1968. Dentre elas, Fávero (1994) destaca:

No mesmo período, outras medidas oficiais são adotadas em relação à universidade. Três delas merecem destaque: o plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID; o Plano Atcon (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968). Concebida como estratégia de hegemonia, a intervenção da USAID na América Latina se processa de modo integrado, nos anos 60, em várias áreas e sob três linhas de atuação: assistência técnica; assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além da assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares norteamericanos ao Brasil e do treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como do fornecimento de equipamentos militares (FÁVERO, 1994, p. 152-153).

No que Saunders (2008) conceituou chamar de Guerra Fria Cultural, a ação estadunidense protagonizou uma série de acordos e inferências na

América Latina. No que diz respeito ao ensino superior brasileiro, ao que tudo indica, não foi diferente. A série de acordos entre Brasil (MEC) e Estados Unidos (USAID)¹⁹, juntamente com a consultoria Rudolph Atcon (Plano Atcon)²⁰, entre junho e setembro de 1965, atendendo o convite da Diretoria do Ensino Superior do MEC, evidencia a intenção dos norte-americanos, não tão preocupados com a realidade do ensino superior brasileiro, mas sim no seu alinhamento com as demandas de desenvolvimento capitalista no contexto internacional²¹.

Entretanto, a proposta do Plano Atcon também trouxe inovações que foram fundamentais para a profissionalização do Ensino Superior e da pesquisa científica, conforme explica Maria de Lourdes Albuquerque Fávero:

O projeto da Reforma Universitária incorpora algumas das propostas do Plano Atcon, como: defesa dos princípios de autonomia e

¹⁹ Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), visando estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos que aqui desembarcaram, muito mais do que preocupados com a educação brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas. Na prática, os MEC-USAID não significaram mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar. Destacam-se a Comissão Meira Mattos, criada em 1967, e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), de 1968, ambos decisivos na reforma universitária (Lei nº 5.540/1968) e na reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971). Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm. Acesso em; 10.jan.2016.

Para o estudo dos acordos MEC-USAID, é fundamental consultar as obras de José Oliveira Arapiraca, *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano* (1982); Ted Goertzel, *MEC-USAID: ideologia de desenvolvimento americano aplicado à educação superior brasileira* (1967); Márcio Moreira Alves, *O beabá dos MEC-USAID* (1968).

Sobre os impactos históricos dos MEC-USAID na educação brasileira, ver: Otaíza Romanelli, *História da educação no Brasil* (1978); Luiz Antônio Cunha e Moacyr de Góes, *O golpe na educação* (1985); Francis Mary Guimarães Nogueira, *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial* (1999).

²⁰ Para mais informações sobre o Plano Atcon e suas influências na educação brasileira, ver: PLANO ATCON E COMISSÃO MEIRA MATTOS: CONSTRUÇÃO DO IDEÁRIO DA UNIVERSIDADE DO PÓS-64. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/27/art18_27.pdf

²¹ Essa é a análise do IESALC-Unesco.

autoridade; dimensão técnica e administrativa do processo de reestruturação do ensino superior; ênfase nos princípios de eficiência e produtividade; necessidade de reformulação do regime de trabalho docente; criação de centro de estudos básicos. Entre as propostas e recomendações feitas por Atcon encontra-se a criação de um conselho de reitores das universidades brasileiras. Este não deveria confundir-se com o Fórum de Reitores, já existente. Essa recomendação foi imediatamente posta em prática: em 29 de abril de 1966, é fundado o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), reconhecido como entidade de utilidade pública em 31 de julho de 1972, por meio do Decreto nº 70.904. É pertinente lembrar que Rudolph Atcon não só foi convidado a organizar e estruturar o CRUB, mas nele trabalhou, como seu primeiro Secretário-Geral, de 1966 a 1968 (FÁVERO, 2006, p.31).

Outro fato relevante e mencionado por Fávero (2006) diz respeito à criação do Decreto nº 62.024 em 1967, uma comissão especial presidida pelo General Meira Mattos com intuito de reprimir a subversão universitária, utilizando-se dos mecanismos de controle a fim de garantir amplo monitoramento do ensino superior.

Nesse contexto, segundo dados do IESALC-Unesco (2002), após 1968, com o crescimento do setor privado, foram criadas inúmeras faculdades isoladas, em regiões com demanda alta, especificamente na periferia das principais metrópoles brasileiras e, também, no interior dos estados:

Essa expansão do sistema ocorreu com a aquiescência do governo e, no ano de 1980, mais da metade dos alunos de terceiro grau estava matriculada em estabelecimentos isolados de ensino superior, sendo 86% em faculdades privadas. No ano de 1981, o Brasil contava com 65 universidades, sete delas com mais de 20.000 alunos. Nesse mesmo ano, o número de estabelecimentos isolados de ensino superior excedia a oitocentos, duzentos e cinqüenta dos quais com menos de 300 alunos. As novas faculdades isoladas não eram locus de atividades de pesquisa, dedicando-se, exclusivamente, ao ensino. O setor público foi o responsável pelo desenvolvimento da pós-graduação e das atividades de pesquisa e modernizou um segmento importante do sistema universitário brasileiro. (IESALC-UNESCO, 2002. p.34.)

Carlos Benedito Martins apresenta dados referentes ao número de matrículas no ensino privado entre 1965 e 1980, bem como o período em que o número de universidades privadas triplicou no país, tendo em vista o contexto econômico da época, o mercado e a concepção da universidade como uma empresa.

Entre 1965 e 1980, as matrículas do setor privado saltaram de 142 mil para 885 mil alunos, passando de 44% do total das matrículas para 64% nesse período. Em sua fase inicial, ou seja, desde o final

dos anos de 1960 até a década de 1970, a expansão do setor privado laico ocorreu basicamente através da proliferação de estabelecimentos isolados de pequeno porte. A partir da segunda metade da década de 1970, o processo de organização institucional do setor privado sofreu uma transformação gradual. Num primeiro momento, alguns estabelecimentos isolados transformaram-se em federações de escolas, através de um processo de fusão. Num momento posterior, a partir do final da década de 1980, o movimento de transformação de estabelecimentos isolados em universidades se acelerou: entre 1985 e 1996, o número de universidades particulares mais do que triplicou, passando de 20 a 64 estabelecimentos. Tudo leva a crer que a expansão das universidades privadas foi orientada pela percepção de seus proprietários de que a existência de estabelecimentos maiores, oferecendo cursos mais diversificados, teria vantagens competitivas no interior do mercado do ensino superior. (MARTINS, 2009, p.23.)

A década de 1980 foi um período de crise, rupturas e transição com o processo de reabertura política, o movimento das *Diretas Já*, a eleição de um presidente civil, as crises econômicas e muita inflação, combatidas com a criação de sucessivos planos econômicos e, conseqüentemente, com a promulgação da constituição de 1988. Segundo Eunice Durhan, os reflexos do período são bem claros na situação do ensino superior:

No ensino superior é uma época de estagnação. É um tanto surpreendente que, após o período prolongado de crescimento acelerado, o sistema abruptamente pare de crescer. A estagnação atinge tanto o setor público quanto o privado e este mais do que aquele. A porcentagem de matrículas no ensino privado decresce neste período. (DURHAN, 2003, p.21.)

Durhan (2003), em sua análise sobre o ensino superior público e privado no Brasil, contempla outros aspectos para a compreensão do tema. Ela percebe que os aspectos econômicos conduzem as transformações educacionais que, por sua vez, impactaram diretamente nas políticas públicas voltadas para o crescimento das universidades brasileiras. A autora apresenta dados que ilustram a estagnação do ensino superior brasileiro nas décadas citadas anteriormente, ampliando sua análise até meados da década de 2000:

A crise econômica está provavelmente associada a este fenômeno. Mas há outros fatores que nos ajudam a entender não só esta estagnação, mas também um outro problema do ensino superior brasileiro. É o fato de que ele é anormalmente pequeno quando comparado com outros países de nível equivalente de desenvolvimento na América Latina. Mesmo no auge de seu crescimento, a taxa bruta de matrículas no ensino superior, em relação à população de 20 a 24 anos não foi maior que 12,0%. Nos anos 80 e boa parte dos noventa, decresce para 11 e 10,0%. É apenas em 2000 que atinge os níveis máximos anteriores com

indicação do início de uma nova fase de crescimento acelerado. A explicação deve ser procurada nos níveis educacionais anteriores. (DURHAN, 2003, p.21).

É importante salientar que as reformas educacionais não ocorreram apenas no Brasil, mas em toda América Latina, tendo em vista o processo de globalização²² e as influências de organismos internacionais e regionais²³.

Segundo Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (2003), as influências dos organismos internacionais vislumbraram, no campo educacional, um dos campos mais fecundos para a ampliação do capital e, conseqüentemente, fortalecimento das economias no mercado internacional. Com isso, entende-se que, entre as décadas de 1980 e 1990, a centralização das decisões político-educacionais foi se ampliando gradativamente em âmbito governamental, porém com negociações abertas com os já citados organismos internacionais e no ritmo das demandas do mercado.

As reformas educacionais na Argentina, Brasil, Chile e México foram resultado de um longo processo de negociação entre as diferentes forças sociais, políticas e econômicas nacionais no marco contraditório entre as propostas de modernização e de

²² A difusão do termo globalização ocorreu por meio da imprensa financeira internacional, em meados da década de 1980. Depois disso, muitos intelectuais dedicaram-se ao tema, associando-a à difusão de novas tecnologias na área de comunicação, como satélites artificiais, redes de fibra ótica que interligam pessoas por meio de computadores, entre outras, que permitiram acelerar a circulação de informações e de fluxos financeiros. Globalização passou a ser sinônimo de aplicações financeiras e de investimentos pelo mundo afora. Além disso, ela foi definida como um sistema cultural que homogeneiza, que afirma o mesmo a partir da introdução de identidades culturais diversas que se sobrepõem aos indivíduos. Por fim, houve quem afirmasse estarmos diante de um cidadão global, definido apenas como o que está inserido no universo do consumo, o que destoa completamente da ideia de cidadania (Ribeiro, 1995).

²³ Os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes. Nesta compreensão, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico (Arrighi, 1998). No plano jurídico-econômico, a Organização Mundial do Comércio (OMC) vai tecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das megacorporações e empresas transnacionais. É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional. Em nível regional, vários organismos são criados como uma espécie de ramificações ou base de apoio para os organismos internacionais. Em termos de América Latina, podemos destacar, no plano econômico, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e, no plano educacional, como veremos a seguir, a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC). Num plano mais geral, situa-se o Acordo de Livre Comércio das Américas (ALCA), cujo escopo se situa dentro da doutrina da Organização Mundial do Comércio.

democratização vivenciadas naqueles países durante a década de 1980 do século XX e o novo estágio do capitalismo monopolista que passou a exigir mudanças substantivas na lógica de regulação nacional e institucional na região. Tais propostas continham expectativas distintas no seio destas sociedades e geraram embates que mobilizaram os diferentes segmentos sociais até o início da década de 1990 quando, então, consubstanciado o predomínio de alguns setores, observou-se a centralização das decisões político-educacionais no âmbito governamental, restringindo-se suas negociações a alguns setores nacionais e internacionais. Tal dinâmica gerou transformações feitas “pelo alto”, por meio de conciliações e concessões mútuas, sem a participação orgânica da sociedade. Estas transformações ficaram restritas à esfera do político e com um teor profissional e técnico a que se atribuía uma neutralidade visando a legitimar a ação do Estado. Vale lembrar que as transformações “pelo alto” marcaram o processo de modernização nos países latino-americanos (FERNANDEZ, 1981a; FERNANDEZ, 1981b) e voltaram a se colocar no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo que se instaurou a partir da finalização da guerra fria. (KRAWCZYK e VIEIRA, 2012, p.14).

No caso brasileiro, após o período marcado pela Constituição de 1988, mais especificamente na segunda metade da década de 1990, novas mudanças são implementadas através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)²⁴, nº 9.394/96 de 1996, além de profundas transformações políticas, econômicas e sociais em processo do país. Segundo o IESALC-Unesco (2002), além dos princípios gerais garantidos pela Constituição, o sistema educativo brasileiro foi redefinido pela nova Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBN), com estabelecimento dos níveis escolares e das modalidades de educação e ensino, bem como suas respectivas finalidades conforme a figura abaixo:

²⁴Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

Figura 1

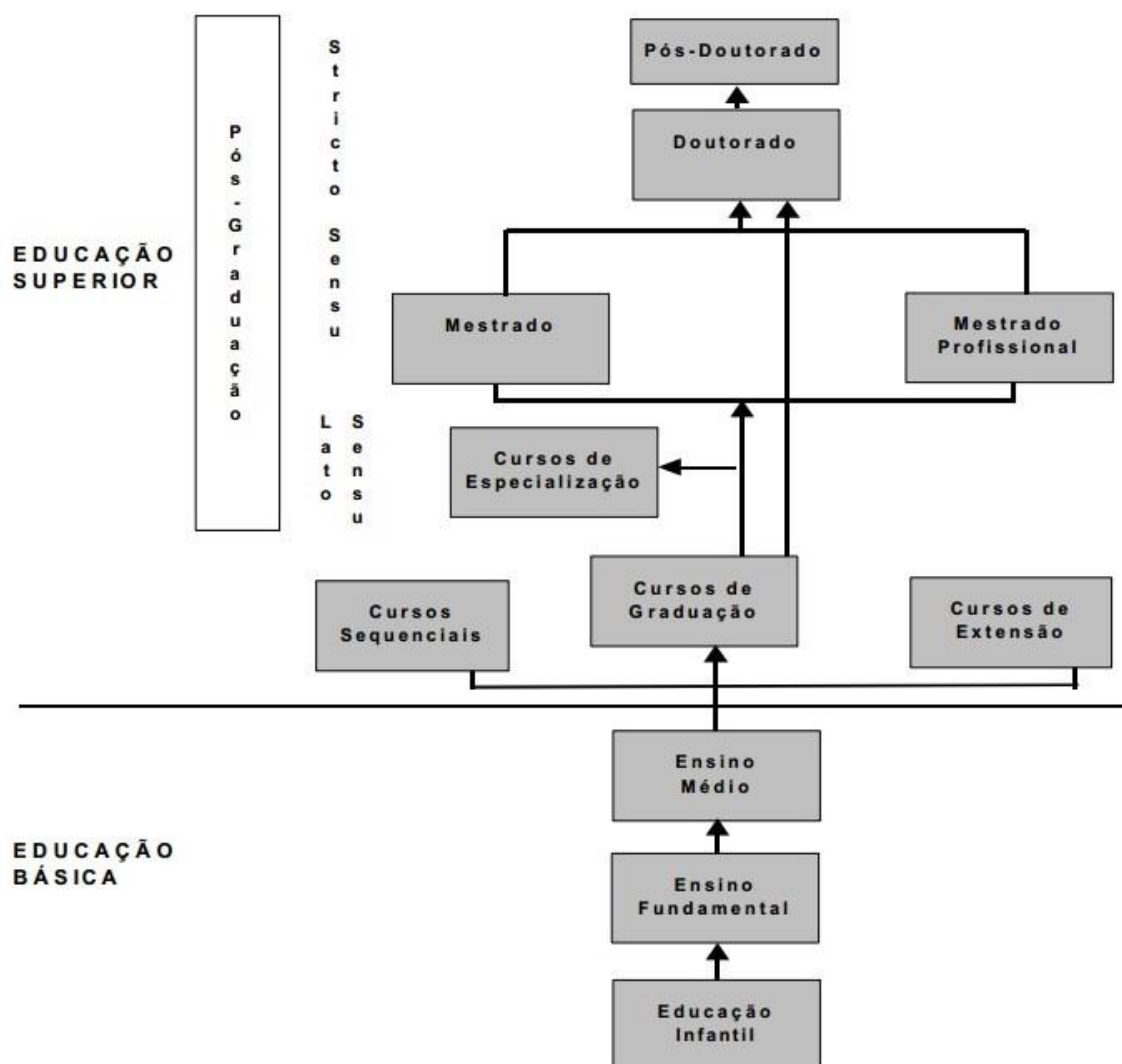


Figura 1: Estrutura do Sistema Educativo Brasileiro²⁵

É neste transcurso de transformações, com uma total reestruturação no sistema educacional, que surge o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) através da Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, ano eleitoral, através do então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Segundo o Ministério da Educação, o ENEM deveria:

²⁵ Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf. Pag. 40. Acesso em 26.set.2015.

Art. 1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno.

Art. 2º - O Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, que se constituirá de uma prova de múltipla escolha de cada área do conhecimento, e uma redação, avaliará as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame.

Art. 3º - O ENEM será realizado anualmente, com aplicação descentralizada das provas, observando as disposições contidas nesta Portaria e em suas normas complementares.

Art. 4º - O planejamento e a operacionalização do ENEM são de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, que deverá, também, coordenar os trabalhos de normatização, supervisionar as ações de implementação, assim como promover a avaliação contínua do processo, mediante articulação permanente com especialistas em avaliação educacional, com as instituições de ensino superior e com as secretarias estaduais de educação.

Art. 5º - A participação no ENEM é voluntária, circunscrita aos egressos do ensino médio em qualquer um de seus cursos, independentemente de quando o concluíram, e aos concluintes da última série do ensino médio, também em qualquer uma das suas modalidades, podendo o interessado participar dos exames quantas vezes considerar de sua conveniência.

Art. 6º - O INEP, resguardado o sigilo individual, estruturará um banco de dados e emitirá relatórios com os resultados do ENEM, que estarão disponíveis para as instituições de ensino superior, para as secretarias estaduais de educação e para os pesquisadores, visando ao aprofundamento e à ampliação de análises de interesse da sociedade.

Art. 7º - Os resultados individuais do ENEM somente poderão ser utilizados, mediante a autorização expressa do candidato.

Art. 8º - Os procedimentos, prazos e demais aspectos relativos ao ENEM, a inscrição dos interessados em participar do exame e as normas complementares serão estabelecidos pelo INEP, em Portaria.

Art. 9º - Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.²⁶

De acordo com Maria Angélica Pedra Minhoto (2008), a análise do tema “avaliação” ganhou destaque nas pesquisas nas últimas décadas, principalmente no que concerne às reformas educacionais desenvolvidas em vários países. Segundo a autora, no Brasil, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, coube à União a função de organizar o processo nacional de avaliação e a análise do rendimento escolar de todos os níveis de ensino.

Com a promulgação da LDBEN, as avaliações ganham destaque. Funcionam como instrumentos estratégicos para o controle do governo sobre todos os níveis de ensino, revelando a enorme ênfase

²⁶ Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf . Acesso em 09.jan.2016.

atribuída aos julgamentos externos para a padronização da qualidade do sistema. A realização dessas aferições externas, segundo especialistas em avaliação, exige mais do que competência técnica, requer, sobretudo, uma mudança cultural da comunidade educativa com vistas a tornar possível a internalização das práticas avaliativas e fazer de seus resultados componente importante para a formulação e implementação de políticas públicas (MINHOTO ,2008, p.69).

Neste sentido, a autora interpreta o que tange à expansão da cultura de avaliação, as decisões por parte do governo têm como objetivo atender diferentes iniciativas oriundas de órgãos governamentais, agências internacionais e empresas privadas que atuam na área educacional, dentre outros interesses.

No caso do ENEM, busca-se primeiramente compreender quais foram os meandros de sua constituição e legitimação. Contudo, torna-se pertinente fomentar algumas reflexões com base na miríade de interpretações que o processo de implementação da avaliação e suas transformações instigam.

Segundo a interpretação de Fernando Lang da Silveira, Marcia Cristina Bernardes Barbosa e Roberto da Silva (2015), o ENEM foi criado pelo governo federal do Brasil, em 1998, como um instrumento de avaliação de desempenho de estudantes ao término da educação básica. Os autores reforçam que, durante mais de dez anos, o exame foi exclusivamente utilizado para avaliar competências e habilidades dos concluintes do ensino médio. Neste cenário, diversos formatos de vestibular eram desenvolvidos por equipes locais e aplicados para seleção do ingresso ao ensino superior.

Na visão de Minhoto (2003), o objetivo inicial do ENEM foi promover um processo de autoavaliação, considerando a escolha entre o ingresso no mercado de trabalho e a futura continuidade dos estudos. Em segundo lugar, de acordo com a autora, o ENEM seria um componente alternativo e/ou complementar nas seleções para o mundo do trabalho.

Contudo, durante praticamente uma década, constituíram-se novas perspectivas para o exame, instigadas pela relação Estado-sociedade-universidade. Com a expansão do ENEM e o aperfeiçoamento do processo em si, conseqüentemente sua função foi ampliada, uma vez que democratizar o acesso ao ensino superior era uma das metas a serem superadas.

As transformações e o processo de legitimação do ENEM no cenário educacional brasileiro

Até meados de 2008, a função exclusiva do ENEM era “avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica” (BRASIL, 2011) ²⁷. Porém, a partir do ano de 2009, foram estipulados novos objetivos para o ENEM, como explica Paula Rocha, Maira Ferreira e Verno Kruger (2011):

O ENEM foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao fim da escolaridade básica. Aplicado a alunos concluintes/egressos do Ensino Médio, o ENEM teria caráter voluntário e visava “acompanhar as aprendizagens dos estudantes no Ensino Médio (EM), avaliando o ‘novo’ ensino médio” (BRASIL, 2010). De lá para cá, as finalidades anunciadas do ENEM foram sofrendo transformações e, hoje, o exame não se propõe apenas a acompanhar as aprendizagens dos estudantes, ele visa, também, classificar os estudantes para o ingresso no ensino superior (ROCHA, FERREIRA, KRUGER, 2011.p.2).

Em 2009, o MEC publicou nova orientação sobre o ENEM, o que se convencionou chamar de Novo ENEM. A nova proposta de reformulação pretendia utilizar o exame como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais.

O Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. A proposta tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. As universidades possuem autonomia e poderão optar entre quatro possibilidades de utilização do novo exame 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 (BRASIL, 2009).

Além de avaliar, este processo deveria buscar a democratização das oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e a indução e reestruturação dos currículos do ensino médio (BRASIL, 2011). Compreende-se, então, que a definição destes novos objetivos redesenha a função do ENEM, como processo avaliativo, assumindo

²⁷ Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>. Acesso em 15/12/2015.

três questões principais: avaliar a educação básica, selecionar para ingresso ao ensino superior e reestruturar o currículo do ensino médio.

Estas mudanças acarretam em uma série de transformações culturais e sociais que originam implicações diretas no âmbito educacional. A seguir, uma figura que ilustra as alterações do processo de legitimação do ENEM no cenário brasileiro.

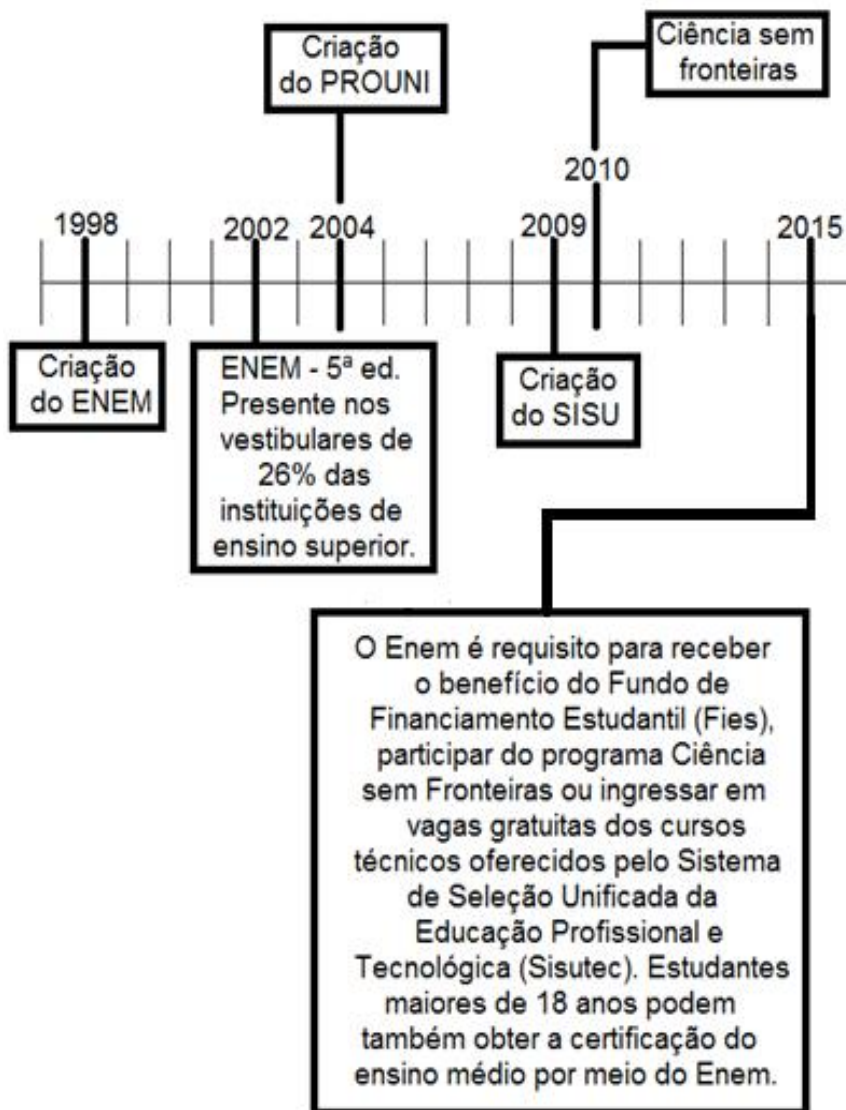


Figura 2 – Alterações no processo de legitimação do ENEM no cenário brasileiro.

Segundo o MEC, na primeira edição do ENEM, em 1998, o formato da avaliação possuía uma estrutura que pudesse verificar, de forma ampla, as competências e as habilidades desenvolvidas pelos alunos ao longo da

educação básica. A avaliação possuía 63 itens distribuídos em uma prova objetiva, com questões interdisciplinares e contextualizadas, além de uma redação. As competências avaliadas eram: domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problema, construção de argumentações e elaboração de propostas de intervenção na realidade (BRASIL,1998), conforme ilustra a figura 3:

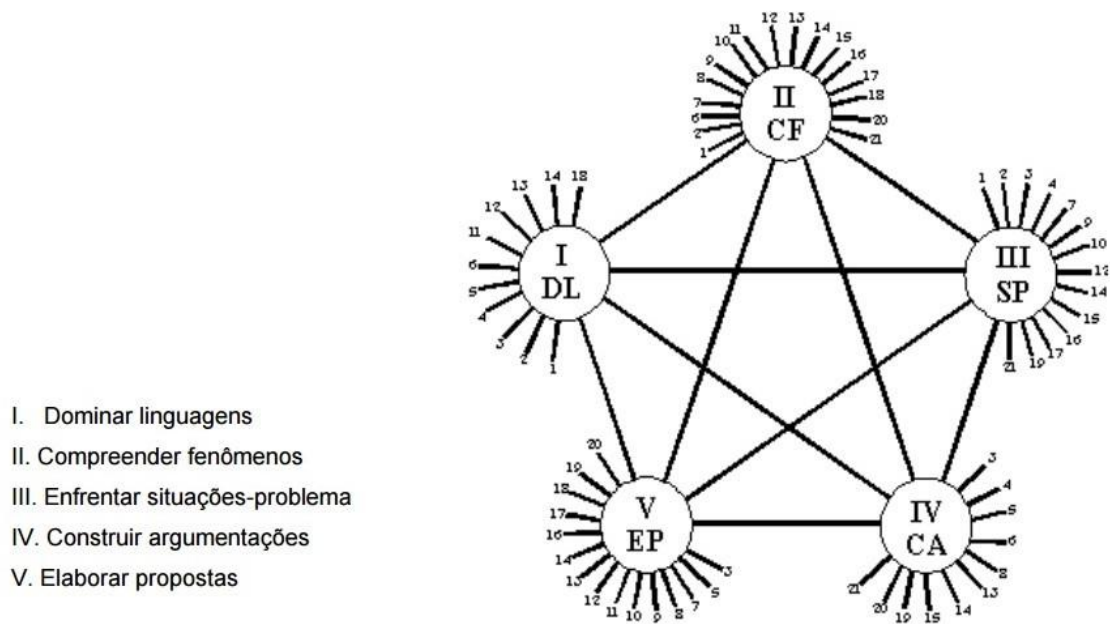


Figura 3: Estrutura da avaliação.

Em 2002, o ENEM esteve presente nos vestibulares de 26% das instituições de ensino superior. Segundo informações do MEC, 312 dos 1.180 estabelecimentos (37 públicas e 275 privados) do País informaram a utilização dos resultados da avaliação como critério de seleção aos seus cursos de graduação.²⁸ Em 2004, o Portal do INEP informa que o exame estava presente em 21% das instituições de ensino superior (54 públicas e 382 privadas)²⁹. Dois anos mais tarde, em 2006, a nona edição do ENEM teve participação de 2.803.328 alunos (74,89% do total dos inscritos), o maior índice de participação

²⁸Disponível em:

http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=16513&version=1.0. Acesso em 10.dez.2015.

²⁹Disponível em:

http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=20194&version=1.0. Acesso em 10.dez.2015.

em números absolutos desde a criação do exame, em 1998, acompanhado com o menor índice de abstenção desde a edição de 2000.

Em 2010, foi atribuída ao ENEM a função de servir como meio de conquista do diploma de ensino médio. Bastava o candidato alcançar uma média de 400 pontos para concluir a educação básica.

Relação entre ENEM e UFRGS

Esta relação é de necessário debate, pois a cada ano aumenta o número de alunos que entram em universidades através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), e com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) não é diferente. A entrada pelo SISU, mais do que uma política pública que redistribui as vagas nas universidades federais, impõe novos significados sobre currículo, sujeito-aluno, escola-universidade. Ela define e ressignifica identidades regionais, saberes e conhecimentos em sua economia e distribuição, além da relação escola privada e universidade pública, essa última é o fator que movimenta esta pesquisa.

A UFRGS adota o SISU como forma de ingresso de novos alunos para 30% das vagas da graduação, e os outros 70% são preenchidos por meio de Concurso Vestibular próprio. No ano de 2014:

A nota do exame é utilizada como critério para acesso ao ensino superior por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que oferece vagas em diversas instituições públicas de educação superior no país. Além disso, o teste é requisito para candidaturas ao Ciência sem Fronteiras. Esta é a primeira vez que a UFRGS vai adotar o SiSU como forma de seleção, participando com 30% das vagas. Os demais 70% serão preenchidos por meio de Concurso Vestibular, que terá edital publicado no segundo semestre (UFRGS, 2014)³⁰.

Com o intuito de ilustrar as formas de ingresso na UFRGS, o sítio eletrônico da Universidade disponibilizou a figura abaixo:

³⁰ Fonte: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/abertas-as-inscricoes-para-o-enem-2014>

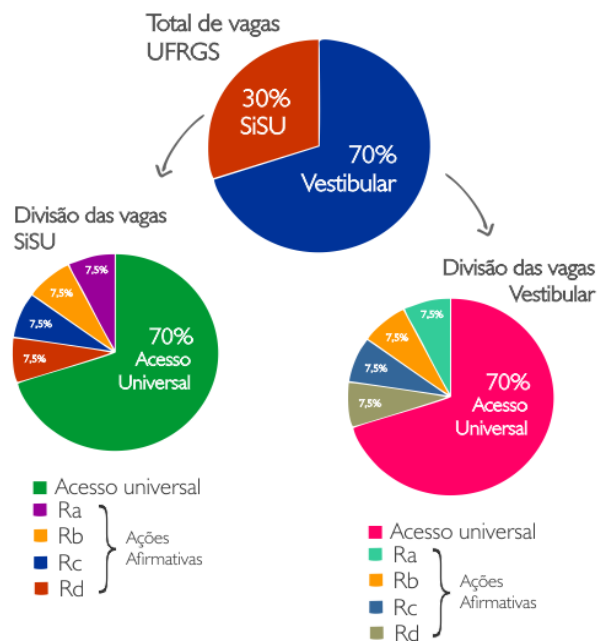


Figura 4: Ilustração das formas de ingresso³¹ na UFRGS. Fonte: UFRGS, 2014³²

A partir do ano de 2015, a UFRGS ampliou este percentual:

Em recente decisão (245/2014), o Conselho Universitário (CONSUN) da UFRGS altera o percentual de cotas nas próximas seleções para ingresso na graduação via Concurso Vestibular e Sistema de Seleção Unificada (SiSU). De acordo com o texto aprovado, o índice de vagas destinadas às ações afirmativas aumenta de 30% para 40% em cada curso de graduação da UFRGS no Vestibular e no SiSU em 2015. O texto ainda prevê um índice de 50% nas seleções a partir de 2016 (UFRGS, 2014)³³.

³¹ Dentro do total de vagas oferecidas pelo SiSU, o percentual destinado a cotas é o mesmo do Vestibular, ou seja, 30%, nas seguintes modalidades de concorrência:

Ra – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita;

Rb – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita, autodeclarado preto, pardo ou indígena;

Rc – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita; e

Rd – candidato egresso do Sistema Público de Ensino Médio com renda familiar bruta mensal superior a 1,5 salário-mínimo nacional per capita, autodeclarado preto, pardo ou indígena.

³² Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/abertas-as-inscricoes-para-o-enem-2014>. Acesso em 23.out.2015

³³ Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-define-40-de-reserva-de-vagas-para-ingresso-em-2015>. Acesso em 23.out.2015.

ENEM como *dispositivo*

Embora o termo *dispositivo* acarrete uma série de interpretações contemporâneas, o ponto de partida para a compreensão deste conceito será os estudos de Michel Foucault. Para o autor, *dispositivo* é o conjunto que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em suma, o dito e o não dito são elementos do *dispositivo*. O *dispositivo* é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2014).

Nesse sentido, Michel Foucault propõe-se a demarcar a natureza da relação de elementos tão diferentes entre si, ampliando a conceituação sobre esse fenômeno. O autor entende *dispositivo* “como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O *dispositivo* tem, portanto, uma função estratégica dominante” (FOUCAULT, 2014, p. 365).

Entender *dispositivo* é, de certa forma, explicitar o nascimento do conceito e sua necessidade em Foucault, pois, na obra deste autor, os conceitos não são produzidos *a priori*, são constituídos como explicações a interrogantes e posicionados em um espaço relacional onde ganham potência conceitual. No dizer de Deleuze, o *dispositivo*:

Permitia ultrapassar a dualidade das formações discursivas e das formações não-discursivas, que subsistia em *A Arqueologia do Saber*, e explicar como os dois tipos de formações se distribuíam ou se articulavam segmento por segmento (sem que um fosse reduzido ao outro, sem que fossem levados a se assemelharem etc.). Não se tratava de suprimir a distinção, mas de encontrar uma razão de suas relações. (Deleuze, 1994, p. 61)

Os conceitos de Michel Foucault são relevantes também para o ambiente escolar, sendo interessante que se utilize deles para pensar a educação em sua relação com a escola, pelo menos, em três dimensões: a construção do saber pedagógico na dimensão científica, as *relações de poder* no espaço escolar, permeado pelo disciplinamento e pelo controle, as relações do sujeito consigo mesmo, numa dimensão ética (GALLO, 2006).

As *relações de poder-saber* sempre foram alvo de análise de Foucault:

As relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (FOUCAULT, 2013a, p. 30 grifo do autor).

Percebe-se, assim, que o conceito de *dispositivo* está intrinsicamente ligado às três dimensões citadas acima, pois o “*dispositivo* nada mais é do que um conceito multilinear, que combina estrategicamente campos de saber, relações de poder e modos de subjetivação” (MARCELLO, 2009).

O ENEM aparece como um lugar das interações entre os três universos:

1. A construção do saber pedagógico na dimensão científica – A prova do ENEM sempre foi estruturada em habilidades, incentivando o raciocínio e trazendo questões que medem o conhecimento dos alunos por meio de enfoque interdisciplinar. A partir de 2009, passa-se a ter um novo modelo, em que se fortalece essa característica, unindo às habilidades medidas um conjunto de conteúdos formais mais diretamente relacionado ao que é ensinado no ensino médio. Dessa forma, a nova proposta não valoriza a memorização de informações e incorpora a ideia de questões contextualizadas, que exigem do estudante aplicação prática do conhecimento.

2. As relações do sujeito consigo mesmo – numa dimensão ética.

A interação do indivíduo consigo mesmo pode ser considerada reflexiva: disciplinar-se, conhecer-se, policiar-se. Diante dessa forma reflexiva do sujeito, surge a possibilidade de uma determinada consciência de si, que poderá ser desenvolvida por esse sujeito nas práticas pedagógicas. Helvécio Cunha em “A crise ética na pós-modernidade e seus reflexos sobre a educação jurídica” traz um interessante apanhado sobre o assunto:

Os projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação de uma forma geral, os conteúdos ministrados, as relações interpessoais (professor-aluno) devem obrigatoriamente ser permeados pelos princípios éticos fundamentais. Além disso, também julgamos imprescindível que a ética esteja presente na construção de políticas sociais públicas educacionais, pois de nada adianta que ela seja trabalhada em sala de aula, se o modelo educacional proposto

descurar dela na sua elaboração e execução. Por esta razão, entendemos que os princípios éticos precisam estar presentes nas políticas públicas de ingresso no ensino superior (PROUNI e Políticas de Cotas); de avaliação da qualidade dos cursos (SINAES e ENADE); na verificação de conhecimentos e como meio de seleção para universidades públicas (ENEM); e, também na execução de projetos político-pedagógicos dos cursos de nível superior do país (no qual damos ênfase para o de bacharelado em Direito). Esses são alguns exemplos da amplitude e importância da educação no resgate da moralidade nas relações humanas (CUNHA, 2012, grifo nosso).

Percebe-se que, a cada ano, o ENEM investe em questões sociais e éticas, fazendo com que o aluno não apenas faça a relação entre os saberes, mas também enxergue a importância da educação nas suas relações humanas.

3. *As relações de poder-saber no espaço escolar, transpassadas pelo disciplinamento e pelo controle.*

A noção de disciplinamento e controle foi, durante muito tempo, alvo de estudo de Michel Foucault, que caracterizou a *disciplina* como sendo:

Um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isto constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu ser seu inventor. [...] Mas há mais; e há mais, sem dúvida, para que haja menos: uma disciplina não é a soma de tudo o que pode ser dito de verdadeiro sobre alguma coisa; não é nem mesmo o conjunto de tudo o que pode ser aceito, a propósito de um mesmo dado, em virtude de um princípio de coerência ou de sistematicidade. (FOUCAULT, 2013, p. 28 e 29 grifo do autor).

Ao definir verdadeiro, relaciona-se a disciplina, enquanto *corpus* de documentos e saberes, porém ela também controla o sujeito, organiza os espaços e faz do ser humano um indivíduo, suggestionado ao poder disciplinar.

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. “Adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais – pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios (FOUCAULT, 2013a, p.164 grifo do autor).

“A disciplina individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações” (FOUCAULT, 2013, p. 141), o que faz com que, por intermédio da organização das Matrizes de Referência do ENEM, a partir do ano de 2009, o currículo escolar dispensasse uma parte de sua autonomia e regulamentasse sua listagem de conteúdos em cima destas matrizes. Enfraquecendo, assim, sua relação de poder no âmbito escolar. No artigo “Processos de Legitimação de Conteúdos de Ensino de Química: um estudo sobre Currículo”, Paula Rocha, Maira Ferreira e Verno Kruger investigam a relação do ENEM com o processo de legitimação e seleção de conteúdos de Química para a escola básica, trazendo uma relevante reflexão:

Nesse sentido, percebe-se que os conteúdos de ensino “válidos” continuam voltados à concepção de conteúdo como fim e não como meio, indicando que mudanças de foco/ênfase curricular não ocorrem por “decreto”, pois mesmo que os PCNs tenham orientado e indicado “outros” critérios para a seleção de conteúdos, não há indicação de mudança no que vem sendo ensinado (ROCHA, FERREIRA, KRUGER, 2011, p.11, grifo dos autores).

O ENEM aparece, então, no lugar em que, descrito anteriormente, estaria o *dispositivo*, que combina estrategicamente campos de saber, relações de poder e modos de subjetivação. Atualmente, o ENEM determina os conteúdos “válidos” para o aprendizado dos alunos. Devido a esta constatação, arrisca-se a considerar o ENEM como parte de um *dispositivo*: o *dispositivo* de avaliação.

Se antes do ano de 2009, o ENEM era utilizado para acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes do Ensino Médio, após esta data, ele passa a ser classificatório, o que muda consideravelmente a sua avaliação, tornando-se, então, em um *dispositivo de avaliação*. Na obra de Michel Foucault encontra-se que:

[...] o dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (FOUCAULT, 2014, p. 367).

O ENEM, este contemporâneo *dispositivo de avaliação*, está imbricado nesta relação de poder que se estabelece na escola pública e, na escola

privada (visto que cada vez mais o produto que o colégio particular oferece são as taxas de aprovação em universidades federais), fazendo com que o ENEM sustente determinados tipos de saber e seja sustentado por eles.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Refletir sobre o ensino superior no Brasil não é uma tarefa fácil, ainda mais sob o ponto de vista dos estudos pós-críticos. Geralmente, as pesquisas giram em torno de fatos, causalidades, consequências; porém, há muito mais a ser interpretado nas *relações de poder* envolvidas neste processo.

Como ficou evidenciado no decorrer do artigo, o caso brasileiro difere do restante da América Latina por vários fatores, dentre os quais se pode citar o pacto colonial, ou melhor, o processo de colonização portuguesa. As diferenças entre os sistemas implementados por Espanha e Portugal são objeto de pesquisa e discussão nas ciências humanas, mas há de se pontuar algumas questões para reflexão.

Primeiramente, a colônia brasileira jamais foi pensada para o desenvolvimento intelectual por parte da metrópole portuguesa. Havia o interesse de extração de matérias-primas e lucratividade. Além disso, os ditos mestiços estavam muito mais focados em consolidar uma estrutura técnica de produção para o comércio com a Europa. Todavia, os descendentes ou herdeiros dos primeiros colonizadores portugueses foram para a Universidade de Coimbra, em Portugal, e os que retornaram tinham outras inspirações, como usufruir das riquezas conquistadas por suas famílias e dar continuidade ao processo de enriquecimento. Criou-se, assim, uma cultura de valorização do exterior e de negação do interior enquanto intelectualidade e possibilidade de pensamento divergente, o que acompanhou o país durante toda sua relação com o conhecimento.

No Período Imperial, mesmo após a vinda da Família Real Portuguesa e com a independência do país, após a análise da bibliografia sobre o tema, percebe-se que o império brasileiro continuou a ser uma extensão de Portugal, pelo menos no que diz respeito ao pensamento eurocêntrico português, difundido pela recente elite brasileira. Durante todo o Período Imperial existiram projetos de criação de universidades, mas todos fracassaram. Entretanto, na América Espanhola, católica, por assim dizer, as primeiras universidades foram fundadas no período em que o Brasil era ainda colônia portuguesa.

Contudo, consideram-se aqui as diferenças entre os dois sistemas de colonização e seus espectros na constituição dos países. No caso brasileiro, após a proclamação da República e em meio às transformações ideológicas em destaque no século XIX, as discussões sobre o ensino superior foram gradativamente aumentando, juntamente com a consolidação da identidade brasileira ou brasilidade. As fronteiras culturais, na transição entre o século XIX e o século XX, foram diminuindo, o que em certa medida contribuiu com as reflexões sobre o ensino superior brasileiro.

Na primeira metade do século XX, com a criação das primeiras universidades brasileiras, os contrastes sociais de um país em desenvolvimento eram muitos. A transição entre a Primeira República e a Era Vargas foram preponderantes para o avanço das universidades brasileiras. As inferências do contexto internacional estiveram sempre presentes nos períodos de nossa história, mas, ao que tudo indica, a ênfase foi o no período da Guerra Fria, com um mundo bipolarizado entre o capitalismo e o socialismo.

Ambos os sistemas influenciaram o pensamento sobre o ensino superior brasileiro, promovendo um grande amadurecimento da academia até a conquista da profissionalização e do reconhecimento da importância da produção científica. Mesmo com o Regime Militar, os avanços na universidade brasileira foram consistentes até o período de estagnação, no processo de redemocratização do país.

No que diz respeito às reformas, entende-se que os setores público e privado tiveram papéis decisivos na constituição do ensino superior. Mesmo que as pontes entre ambos tenham sido construídas em função da centralização das políticas públicas educacionais, há de se considerar os avanços implícitos nos seus processos de ampliação. Com relação aos processos seletivos, entende-se que as diferenças e semelhanças entre o ENEM e o vestibular são muitas, mas ambos são *dispositivos de avaliação* e como tais não promovem uma democratização do acesso ao ensino superior, mas sim um processo meritocrático, baseado na cultura da avaliação.

Tendo em vista todas as transformações entre os períodos Colonial, Imperial e Republicano, percebe-se o ENEM como mais um *dispositivo de avaliação*, com ampla inferência na relação capital, estado, sociedade e ensino superior que, mais uma vez, não consegue transcender as cotidianidades

discursivas da ordem e se assujeita a um discurso globalizado de nivelamento, avaliação e empoderamento governamental através dos números.

.

Referências

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e a Universidade. in: 500 anos de educação no Brasil. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 606 p.

CUNHA, Helvécio Damis de Oliveira. A crise ética na pós-modernidade e seus reflexos sobre a educação jurídica. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XV, n. 100, maio 2012. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11655&revista_caderno=13>. Acesso em dez 2015.

DELEUZE, Gilles. Désir et plaisir. Magazine Littéraire. Paris, n. 325, oct, 1994, pp. 57-65.

DURHAN, Eunice Ribeiro. Ensino superior no Brasil: público e privado, 36pp, 2003. in: NUPES Série “Documentos de trabalho” (1989-2005).

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. Educ. rev. [online]. 2006, n.28, pp. 17-36. ISSN 1984-0411. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>. Acesso em 28.dez.2015.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

_____. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____. Microfísica do Poder. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

_____. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. 41. ed. Rio de Janeiro. Petrópolis: Vozes, 2013a.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. Uma perspectiva histórico-sociológica da reforma educacional na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990. Brasília: Liberlivro, 2012, 164 p.

LANG, Fernando, BARBOSA, Marcia Cristina Bernardes, SILVA, Roberto da. Et Al. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Uma análise crítica Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 37, n. 1, 1101 (2015). Acesso em 15.dez.2015.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.226-241, Jul/Dez 2009 ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org - Sobre os modos de produzir sujeitos e práticas na cultura: o conceito de dispositivo em questão. Acesso em 21.dez.2015

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. Educ. Soc. [online]. 2009, vol.30, n.106, pp. 15-35. ISSN 1678-4626. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>. Acesso em 21.dez.2015

MINHOTO, M. A. P. Avaliação educacional no Brasil: crítica do exame nacional do ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

RIBEIRO, Wagner Costa. A quem interessa a globalização. Revista ADUSP, 1995, n. 2, p. 18-21.

ROCHA, FERREIRA, KRUGER. Processos de Legitimação de Conteúdos de Ensino de Química: um Estudo sobre Currículo, 2011. Disponível em <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0140-2.pdf>. Acesso em 21.dez.2015.

SCHWARCZ, L, M. STARLING, H, M. Brasil: uma biografia – 1ªed.- São Paulo: Companhia da Letras, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOUZA, Paulo Nathanael P. Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1991.

TEIXEIRA, Anísio. Ensino Superior no Brasil: Análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILLI, Pablo (Org.). Pedagogia da Exclusão. Petrópolis: Vozes, 1995.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI et al.(org.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. – São Paulo: Cortez, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. De Internet, cibercultura e inteligências. Episteme, n.9, jul-dez 1999. p.121-126.

_____. Foucault e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

**CAMINHOS E DESCAMINHOS PARA O ACESSO À UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**

CAMINHOS E DESCAMINHOS PARA O ACESSO À UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Mariana Stegues Marasca dos Santos
Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
marianamarasca@terra.com.br

Rochele de Quadros Loguercio
Área de Educação Química
Instituto de Química
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
rochelel@gmail.com

Palavras-chave: Acesso à universidade, Políticas educacionais, Relação universidade-escola.

Resumo

Este artigo evidencia a política educacional brasileira desde a reforma na educação dos anos de 1990 até os dias de hoje. A relação da escola básica com a universidade, objeto de análise desta pesquisa, passa por transformações tanto curriculares quanto culturais e por diferentes modos de legitimação no meio institucional. Diversos estudos evidenciam os efeitos da instituição de políticas públicas na escola, mas as escolas privadas são pouco destacadas nesse movimento. Com a ciência de que as escolas privadas, por sua constituição e inserção político-econômica, têm impacto significativo nas mudanças educacionais para além dos seus muros e na busca de fortalecer o comprometimento da pesquisa do processo de acesso à universidade pública, busca-se, neste artigo, perceber a política educacional brasileira a partir da reforma na educação dos anos de 1990, década em que se iniciam os *dispositivos de avaliação* amplos e, mais recentemente, as novas maneiras de ingressar na universidade pública. Faz-se necessário analisar os processos que definem lugares para a escola e para a universidade na sociedade atual e discutir como essa relação imprime marcações de verdade sobre as transformações na educação. Pretende-se analisar, sobretudo, o impacto das políticas educacionais nessa relação escola-universidade e, principalmente, questionar o lugar da escola privada nesta nova rede organizacional que vem se desenvolvendo na última década. Precisa-se pensar sobre os novos lugares que as escolas ocupam neste cenário atual, uma vez que se insere um olhar para a educação do país, acompanhado de uma série de mudanças culturais, econômicas, sociais e políticas.

Introdução

Discutir o desenvolvimento da educação no Brasil exige um olhar mais atento para as especificidades das diferentes construções escolares do país, bem como da aplicação das políticas educacionais que distribuem e enunciam modos de agir e construir o processo de aquisição do conhecimento dos educandos brasileiros; instituindo, assim, como indicam os estudos pós-críticos, modos de ser e marcações identitárias.

Se a nação equilibra-se entre governos que produzem suas reformas e demandas, as quais constituem as mudanças desde a primeira reforma na década de 20 - no que concerne a escola básica, fazendo pálidos retoques no acesso e na constituição do ensino superior, a cena muda radicalmente nas duas últimas décadas. O foco no acesso ao ensino superior, especificamente nos mecanismos de seleção, tensionou na contemporaneidade a relação entre a escola e a universidade.

A relação da escola básica com a universidade, objeto de análise desta pesquisa, passa por transformações tanto curriculares quanto culturais e por diferentes modos de legitimação no meio institucional. Faz-se necessário analisar os processos que definem lugares para a escola e para a universidade na sociedade atual e como essa relação imprime marcações de verdade sobre as transformações na educação.

Os saberes constituídos por intelectuais, as seleções dos grupos culturais que participariam da construção da nova política e a produção do texto legal são perpassados por questionamentos do interior e do exterior: Como proceder a seleção daqueles que farão parte da “elite intelectual brasileira”? Como definir os padrões de acesso? Como selecionar os “melhores”? Como manter ou modificar o acesso em consonâncias com as demandas internas e externas? Como pensar diferente as questões anteriores?

Diversos estudos evidenciam os efeitos da instituição de políticas públicas na escola pública, mas pouco se destacam as escolas privadas nesse movimento. Com a ciência de que as escolas privadas, por sua constituição e inserção político-econômica, têm impacto significativo nas mudanças educacionais para além dos seus muros e na busca de fortalecer o comprometimento da pesquisa do processo de acesso à universidade pública, busca-se, nesse artigo, perceber a política educacional brasileira a partir da

reforma na educação dos anos de 1990, década em que se legitimam os *dispositivos de avaliação*³⁴ amplos e, mais recentemente, as novas maneiras de ingressar na universidade pública.

Um recorte e um espaço definido fazem-se necessários, o assunto é demasiado amplo, os acontecimentos inúmeros; portanto, olhar essas políticas públicas de gestão de acesso parece importante a partir da escola privada. Cabe definir o que é chamado de escola privada. Ainda que se possa questionar o quão pública são as escolas “adotadas” por bancos privados e instituições não laicas, decidiu-se pela escolha de uma escola de patrimônio totalmente privado.

Este estudo toma, como caso analítico, o colégio GELD³⁵ de ensino básico no estado do Rio Grande do Sul em sua relação com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O GELD foi escolhido não somente por sua longa história no desenvolvimento das redes privadas gaúchas e de sua legitimação neste meio educacional, mas também pelo fato de que, segundo dados do colégio, a escola obtinha uma taxa alta de aprovação nas universidades federais brasileiras. A partir do ano de 2009, mais especificamente, os índices de aprovações caem, ou seja, o GELD sente os impactos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como forma de ingresso no ensino superior. Nesse sentido, este colégio pode exemplificar a relação existente entre a universidade pública e tantas outras escolas privadas com as mesmas características de aprovação.

A escola é tomada como recorte e limite, pois o estudo de caso requer uma abordagem mais criteriosa dos dados. “O importante é que haja critérios explícitos para a seleção do caso e que este seja realmente um “caso”, isto é, uma situação complexa e/ou intrigante, cuja relevância justifique o esforço de compreensão” (ALVEZ-MAZZOTTI, 2006, p. 650). Para após escolher as técnicas a serem utilizadas, tomando os cuidados para que esse caso possa ser mobilizador de uma discussão mais ampla. “Nessa forma de raciocínio, é a particularidade mais ínfima que mantém aberta a rota do Universal” (DUMONT, 1992).

³⁴ No ano de 2009, o ENEM passa a ser classificatório, o que muda consideravelmente a sua avaliação; tornando-se, então, um *dispositivo de avaliação*.

³⁵ Nome fictício.

Pretende-se analisar, sobretudo, o impacto das políticas educacionais nessa relação escola-universidade e, principalmente, questionar o lugar da escola privada nesta nova rede organizacional que vem se desenvolvendo na última década. Precisa-se pensar sobre os novos lugares que as escolas ocupam neste cenário atual, uma vez que se insere um olhar para a educação do país, acompanhado de uma série de mudanças culturais, econômicas, sociais e políticas.

A Política Educacional Brasileira: A Reforma de 1990 e suas implicações na atualidade

A Constituição Federal de 1988 incorporou novas perspectivas na educação brasileira que possibilitaram a Reforma Educacional dos anos 1990. Pode-se dizer que a sequência de normatizações acionadas pela reforma teve como resultado a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Lei nº 9.394/96) e, conseqüentemente, a produção de uma série de questionamentos sem resposta nessas duas décadas de investida sobre o sistema educacional brasileiro. A LDB, por meio de seus noventa e dois artigos, dirige não só a educação brasileira em todos os níveis de ensino³⁶, como também as suas modalidades.

A LDB serviu de referência para a elaboração de outros documentos orientadores do processo de reforma da educação, os quais já vêm ocorrendo desde a segunda metade da década de 90. A validação dessa reforma curricular deu-se também através da dispersão de seus discursos para outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental I (1ª a 4ª séries) e ensino fundamental II (5ª a 8ª séries)³⁷, também foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)³⁸.

³⁶ Infantil, Fundamental, Médio e Superior, além da Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

³⁷ Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=pcn.html>>. Acesso em 25 de nov 2015.

³⁸ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=265&Itemid=255>. Acesso em 25 de nov 2015.

Nestes PCNs (2006), a “escolha” dos assuntos/conteúdos que serão tratados na educação escolar assume fundamental importância, notadamente das temáticas consideradas como Temas Transversais aos conteúdos escolares. Tais temas tornaram-se centrais, especialmente porque esses temas propiciariam a busca de um desenvolvimento pleno da cidadania, ou seja, a escolha adequada dos temas/conteúdos auxiliaria na instrumentalização dos sujeitos para que possam intervir e realizar um melhor gerenciamento de suas vidas na sociedade. Nesse sentido, os “novos” conteúdos são configurados nos Parâmetros Curriculares como possibilitadores do estabelecimento de inter-relações entre diferentes objetos de conhecimento e são vistos, também, como estratégias para abrir espaços à inclusão dos chamados “saberes extra-escolares” no currículo escolar (FERREIRA, 2008, grifo do autor).

Durante os anos de 1995 a 2002, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, existia a preocupação de "melhorar a qualidade do ensino brasileiro". Para tanto e seguindo a lógica estatística³⁹ do estado, era necessário avaliar esse processo de aprendizagem, logo, uma das maiores produções deste governo foi a realização de um método de avaliação a partir do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), estabelecendo-se como um recurso importante para a criação de políticas públicas. Até então, não existiam indicadores que medissem a qualidade do ensino, somente com a regularização e o aperfeiçoamento do SAEB, a partir de 1995, e a inserção do Brasil na avaliação internacional feita pela OECD (Organization for Economic CoOperation Development) com o PISA (Programa Internacional de Avaliação de alunos) teve-se dados objetivos sobre desempenho escolar. A importância desta iniciativa requer destaque porque a construção deste sistema de avaliação representa, de fato, uma mudança no patamar das políticas educacionais do país⁴⁰. No governo posterior, do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, mais especificamente no segundo mandato, iniciado em 2007, foi aprovado, pelo Congresso Nacional, o decreto nº 6.094 que criou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁴¹:

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de

³⁹ Estatística é o “conhecimento do Estado em seus diferentes dados, em suas diferentes dimensões, nos diferentes fatores do seu poder” (FOUCAULT, 2008, p. 134).

⁴⁰ Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000300009. Acesso em 28 de dez 2015.

⁴¹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 25 de nov 2015.

assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

Percebe-se, assim, um recorrente discurso em que os governos enfatizam seus esforços para que a "educação de qualidade" torne-se realidade no futuro, mais especificamente nos próximos 15 anos, como estabelece o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁴².

Algo que se constituiu junto a essa busca pela referida "educação de qualidade" são as formas para defini-la e classificá-la, dado que "a era da escola "examinatória" marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência" (Foucault, 2013a, p. 166). Ou como comenta Gallo:

O nascimento da Pedagogia como "ciência da educação" deveu-se, pois, ao advento da tecnologia dos exames, tornando possível a metrificação, a quantificação da aprendizagem, colocando sua organização no âmbito da prévia organização estratégica (GALLO, 2004, p.16).

Nesse sentido, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) cria, no ano de 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁴³, cuja meta é atingir, até o ano de 2022, a média 6 (índice atual dos vinte países da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) melhor posicionados de acordo com a metodologia utilizada no IDEB). Se antes, como examinou Foucault, a relação de exame pertencia às relações de poder na "anatomia da escola", hoje ela se exterioriza e ocupa os espaços amplos, sem limites rígidos, da biopolítica. Os exames nacionais adentram os espaços da ética.

No legislativo brasileiro, o Projeto de Lei nº. 73/99, que tramitava há 13 anos, foi aprovado em 29 de agosto de 2012, originando a Lei nº 12.711⁴⁴ que prevê reserva de vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio para estudantes egressos de ensino público. Ainda, a lei aprovada institui que a porcentagem destinada para a reserva de vagas deve ser compartilhada entre estudantes de baixa renda, autodeclarados pretos, pardos e indígenas, indicando a proporcionalidade para cada grupo contemplado. Todo um emaranhado de discursos forma-se, todos eles inscritos

⁴² Disponível em <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em 26 de nov 2015.

⁴³ Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 25 de nov 2015.

⁴⁴ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 25 de nov 2015.

no que se chama de *dispositivo de avaliação*: classificatório, universalizante e individualizante ao mesmo tempo. Em outro texto, refere-se à constituição do ENEM enquanto *dispositivo de avaliação*:

Se antes do ano de 2009, o ENEM era utilizado para acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes do Ensino Médio, após esta data ele passa a ser classificatório, o que muda consideravelmente a sua avaliação e torna-se então um *dispositivo de avaliação*. Na obra de Michel Foucault encontra-se que: [...] *o dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam. É isto o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles*. O ENEM, este contemporâneo *dispositivo de avaliação*, está imbricado nesta relação de poder que se estabelece, seja na escola pública e mais fortemente na escola privada (visto que cada vez mais o produto que o colégio particular oferece são as taxas de aprovação em universidades federais), fazendo com que o ENEM sustente determinados tipos de saber e seja sustentado por eles (SANTOS e LOGUERCIO, 2016).

Enfim, a economia mundial, com clara inclinação neoliberal, rege a filosofia educacional na conjuntura dos anos 1990, em função do processo de sistematização dos mercados e da preocupação constante com o aperfeiçoamento técnico-científico exigido pelas demandas do mundo globalizado que se constituía.

Savana Diniz Gomes Melo⁴⁵ menciona em sua pesquisa que alguns autores⁴⁶ atribuem as reformas educacionais dos anos 1990 ao processo de globalização⁴⁷. Além disso, a autora cita que tais estudos trazem à tona novas perspectivas e novos questionamentos sobre as diferentes maneiras que se processam as transformações educacionais, apontando para as oscilações entre continuidades e rupturas na aplicação das políticas públicas voltadas à educação. Em uma visão mais contemporânea sobre a literatura das questões das reformas educacionais, deve-se dar ênfase aos trabalhos de Correia (1991), Pacheco (1996), Ball (1994) e Popkewitz (1997 e 2001). Nos estudos

⁴⁵ Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/site/AnaisSENEPT/anaisIVsenept.html> . Acesso em: 10. Out.2015.

⁴⁶ Entre esses autores, encontram-se Popkewitz (1997), Barroso (1996) e Catani e Portela (2007),; Llomovatte (1999), Tiramonti (2005), Oliveira (2003).

⁴⁷ Processo pelo qual o mundo funciona cada vez mais como uma única comunidade, em vez de muitas comunidades amplamente separadas. O termo é usado particularmente para se referir à crescente integração das economias nacionais mundiais e ao crescimento das companhias multinacionais que as dominam. Nesse sentido, a globalização data do final do século XX e é, em grande parte, uma consequência da crescente velocidade e do reduzido custo das comunicações. Wright, Edmund. *Dicionário de história do mundo*. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

pós-estruturalistas, os trabalhos de Thomas Popkewitz ganham destaque devido ao fato de que este autor sai do espaço no qual se discute que as políticas públicas são orientadas por uma perspectiva de influência crítica marxista e neomarxista⁴⁸, rompendo com este modelo.

Os estudos de Thomas Popkewitz caracterizam-se pela tentativa de problematizar as diferenças entre as reformas que poderiam ser intituladas de mais conservadoras ou mais críticas. Ele defende que toda essa onda de reformas tem se relacionado com as novas formas de administração social da liberdade, nas quais existem apenas diferentes modelos nas formas de se pensar ou de se propor essa liberdade (POPKEWITZ, 1997). O autor, após muitos estudos sobre *reformas educacionais*, emprega o conceito de reforma como uma intervenção que mobiliza públicos e investe nas relações de poder e na definição do espaço público, envolvendo as relações sociais que implicam conhecimento e poder nos espaços em que elas ocorrem (POPKEWITZ, 1997).

Baseando-se em Foucault, Thomas Popkewitz considera a escola como um artefato de regulação, classificação e monitoramento da infância onde se criam e se recriam as relações de poder:

Ao invés de ver a mudança como uma entidade monolítica singular, podemos estudar os padrões dentro dos quais ocorre a reforma da escola como plural e instável. Há diferentes níveis de conduta institucional interagindo de uma forma que traz consigo, como algo inerente, o conflito, as tensões e as contradições. Portanto, os conjuntos de relações que dão origem à escolarização existem através das diferentes dimensões do tempo e fornecem exemplos para a organização de casos e o reconhecimento de mudanças naquilo que parecia ser contínuo (POPKEWITZ, 1997, p.37).

Assim, segundo Maira Ferreira,

A educação é considerada nos documentos oficiais e nos programas escolares como um mecanismo para oportunizar escolhas para a melhoria das condições de vida. Tal visão, se consideramos o desenvolvimento histórico da tecnologia e de seus avanços (BRASIL, 2006, P. 64), tanto pode vincular a educação à preparação para o trabalho (reforma de 1971), como associá-la à “transmissão” da cultura, a partir de informações “advindas da tradição cultural, da mídia e da própria escola” (BRASIL, 2000, p. 31). Vê-se, assim, as recorrentes proposições de mudanças como práticas discursivas que colocam em jogo relações de poder em diferentes épocas, de modo a

⁴⁸ Considera-se marxista e neomarxista as análises que situam as "nossas reformas" como sendo aquelas orientadas para a mudança social e para a formação do cidadão crítico; e as "reformas deles", como aquelas orientadas por princípios econômicos e pelas leis do mercado, destinadas à formação do trabalhador.

atender as diferentes intencionalidades da escola e da educação escolar.

Há de se considerar também as transformações externas que se estabelecem no, e para o, Ensino Médio, evidenciando, enfim, o papel que ele ocupa em relação à entrada ao Ensino Público Superior, no caso, a UFRGS, objeto de análise desse artigo.

A relação atual entre a UFRGS e a escola

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul tem passado por algumas transformações nos últimos anos, principalmente no que concerne à expansão, à permanência e ao acesso. No dia 29 de junho de 2007, a UFRGS através da Decisão nº 134/2007 do Conselho Universitário (CONSUN)⁴⁹ aprovou o Programa de Ações Afirmativas, não sem inúmeras polêmicas e questionamentos. Esse programa instituiu a reserva de vagas para o acesso a todos os cursos de graduação e cursos técnicos da UFRGS, nas modalidades egresso de escola pública e egresso de escola pública autodeclarado negro e/ou indígena.

Sancionada em agosto de 2012, a chamada Lei das Cotas⁵⁰ (Lei nº 12.711 de 29 de Agosto de 2012) estabelece que 50% das vagas das universidades federais sejam destinadas a estudantes de escolas públicas, as instituições federais têm até o ano de 2016 para se adequar à nova regra gradativamente.

Segundo as informações requeridas à UFRGS:

O preenchimento das vagas por alunos da rede pública obedece ainda a outros dois critérios: o de renda e o étnico. Metade das vagas reservadas aos cotistas é preenchida por jovens com renda familiar de até 1,5 salário mínimo por pessoa. Isso significa que, quando as cotas estiverem plenamente adotadas, 25% das vagas de determinado curso serão destinadas a candidatos de baixa renda (que sejam, é claro, provenientes da rede pública de ensino). Pelo

⁴⁹ O Conselho Universitário é o órgão máximo de função normativa, deliberativa e de planejamento da Universidade nos planos acadêmico, administrativo, financeiro, patrimonial e disciplinar, tendo sua composição, competências e funcionamento definidos no Estatuto e no Regimento Geral da UFRGS.

⁵⁰: Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/acoes-afirmativas/a-lei-de-cotas>>. Acesso em 22 de set 2015

segundo critério, candidatos autodeclarados negros, pardos e indígenas têm garantidas, dentre todas as vagas destinadas a cotistas, um número de assentos proporcional à participação dessas populações em cada Estado brasileiro. Para determinar esse percentual, são observados dados demográficos do IBGE (UFRGS, 2015).

Em 2014, o CONSUN da UFRGS alterou o percentual de cotas nas próximas seleções para ingresso na graduação via Concurso Vestibular e Sistema de Seleção Unificada (SiSU). De acordo com o CONSUN:

O índice de vagas destinadas às ações afirmativas aumentou de 30% para 40% em cada curso de graduação da UFRGS no Vestibular e no SiSU em 2015. O Conselho ainda prevê um índice de 50% de vagas reservadas nas seleções a partir de 2016 (UFRGS, 2015).

Segundo o sítio eletrônico da UFRGS⁵¹:

As vagas para ingresso na UFRGS são divididas entre o Concurso Vestibular e o SiSU (Sistema de Seleção Unificada). O índice de 40% de reserva de vagas para as Ações Afirmativas no ingresso em 2015 é válido tanto para o Vestibular quanto para o SiSU, visto que a UFRGS adota o SiSU como forma de ingresso de novos alunos, para 30% das vagas da graduação e os outros 70% são preenchidos por meio de Concurso Vestibular próprio (UFRGS, 2015).

Paralelamente, a expansão da educação superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o REUNI, que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior:

Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país.

O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL 2015)⁵².

⁵¹ Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-define-40-de-reserva-de-vagas-para-ingresso-em-2015>>. Acesso em 22 de set 2015.

⁵² Disponível em <<http://reuni.mec.gov.br/>>. Acesso em 28 de set 2015.

Os movimentos dentro da Universidade, em particular a UFRGS, vêm de um momento na política educacional brasileira que investe em reformas e mudanças datadas e contingenciais. O debate amplificado na sociedade adentra as manifestações e, como evidencia Popkewitz, inscrevem-se mais no conceito de liberdade e identidade do que evidentemente as demandas do conhecimento. Um claro exemplo das questões de identidade vem de Daltro José Nunes⁵³, professor da UFRGS e consultor do INEP, ele tem a opinião de que as universidades públicas perderão qualidade (um dos lemas da UFRGS é “Universidade pública, gratuita e de qualidade”) de ensino:

Com as cotas, a universidade federal poderá passar a receber alunos de pior qualidade. Se a universidade não mudar a metodologia de ensino e manter o rigor na avaliação, a evasão vai aumentar mais. As chamadas universidades de pesquisa poderão perder qualidade, uma vez que, para elas, a qualidade do aluno é fundamental. A qualidade da universidade pública (federal) poderá cair a patamares que, hoje, se encontra a escola pública (NUNES, 2010).

Este pensamento é bastante questionável no âmbito acadêmico. Os dados disponibilizados pela UFRGS mostram um acompanhamento detalhado no Relatório da Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações afirmativas nos anos de 2008 a 2012:

Para a análise do desempenho, foi tomada como indicador a última TIM (Taxa de Integralização Média) de cada estudante ingressante no ano de 2008. Para cursos com apenas uma entrada anual, foram excluídos os primeiros 50% classificados; os restantes 20% compuseram o segmento "universal" que foi comparado com os estratos relativos aos ingressantes pela política de reserva de vagas. Para cursos com duas entradas anuais, foram considerados, para a análise, os ingressantes no segundo semestre, tendo em vista que, nesses cursos, é nesse momento que as vagas por reserva são ocupadas. Especificamente no caso da Engenharia da Computação (que tem entrada assimétrica), foram selecionados os ingressantes por reserva de vagas (30%) e retirados os 50% primeiros classificados gerais no vestibular; os restantes 20% compuseram o segmento "universal". A TIM inclui a evasão do estudante no curso (por transferência interna ou desligamento). Entretanto, considerando os objetivos da análise, a evasão foi tomada também como um indicador específico para a análise do desempenho dos estudantes. Inicialmente, cada curso foi analisado individualmente para que os estudantes nele matriculados fossem classificados em quatro categorias: os que apresentam TIM menor que 50%, categoria que inclui os estudantes evadidos; os que apresentam TIM entre 50% e 74,9%; os que apresentam TIM entre 75% e 99,9%; e, por fim, os que apresentam TIM igual ou superior a 100%, categoria que inclui os

⁵³ Disponível em <http://www.adufrgs.org.br/artigos/o-problema-das-cotas/>. Acesso em 25.nov.2015.

diplomados. Os cursos foram, então, divididos em três estratos, conforme níveis de dificuldade de acompanhamento: baixa, média e alta dificuldade de acompanhamento. [...]. Em relação ao desempenho geral dos estudantes, não há diferença estatisticamente significativa entre estudantes que ingressaram pelo acesso universal e estudantes egressos de escola pública (UFRGS, 2012, p. 24).

Como se pode observar, não há diferença significativa de desempenho entre estudantes que ingressaram pelo acesso universal e os estudantes cotistas. Outro dado que é essencial para refutar a ideia de Daltro José Nunes explicitada acima, seriam os resultados obtidos pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que embora seja de âmbito nacional, credibiliza a Universidade federal gaúcha⁵⁴:

O percentual de cursos com resultado satisfatório no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) 2012 subiu 19,8% em relação a 2009, passando de 48,5% para 68,3% dos cursos. [...] De acordo com o ministro Aloizio Mercadante, o Enade revelou uma melhora significativa no sistema de educação superior (INEP, 2013).

É interessante visibilizar, antes de seguir no texto, que há uma busca para legitimação dos novos ingressantes, a qual considera, primeiramente, que eles fazem parte do número de estudantes com notas mais baixas, o que inviabiliza o saber do estudante *a priori*, o posiciona como carente de saberes e intelectualidade para além do vestibular; sugerindo, enfim, que, mesmo no que concerne a sua atividade de escolha, seu objeto de desejo de profissão e de conhecimento lhe é alienado desde sempre. Como um cotista pode saber algo de sua profissão? Seria mais ou menos como definir que um cotista indígena de Biologia é incapaz de chegar à universidade com saberes outros mobilizadores para estudos da natureza, uma das grandes áreas da biologia, por ter baixa nota do vestibular, por ser definido com os vinte por cento de menores notas do curso. Em segundo lugar, a pesquisa não considera a possibilidade de que a Universidade, tal como está, deve ser questionada. O interdito aqui é a evidente e necessária discussão sobre contingência e currículo universitário.

Maira Ferreira sinaliza, nesse sentido, que:

O discurso em prol de mudanças qualifica as proposições que o alicerçam, destacando serem essas possibilitadoras do alcance de

⁵⁴ http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/exame-revela-aumento-de-cursos-com-avaliacoes-positivas?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f

uma maior qualidade nas práticas educativas, mas indica, ao mesmo tempo, a crença na existência de alguns aspectos a serem tomados como inerentes à educação escolar – ou seja, a existência de “leis ou verdades essenciais no ensino que são estáveis” (POPKEWITZ, 1997, p.26) (FERREIRA, 2011, p. 5).

Uma perspectiva pós-estruturalista entende que, para compreender a construção do saber que se dá no currículo, precisa-se pensá-lo como uma produção de significados e valores culturais (SILVA, 2014). Não se pensa em currículo apenas como uma transmissão do saber ou de um método científico, como nas perspectivas tradicionais, nem mesmo como instrumento de controle social, como na maioria das perspectivas modernas, menos ainda como acumulação de conhecimentos racionais e progressivos, como quer a ciência moderna, afinal, o currículo é um local, um espaço, em que, dinamicamente, se criam e se recriam novos significados sociais (CORAZZA, 2002).

Acredita-se que o currículo se corporifica nas instituições, trazendo consigo uma subjetividade crucial à eleição do conteúdo, para além da simples integração dos saberes, o currículo é uma questão de identidade (SILVA, 2014). Na perspectiva pós-estruturalista, as teorias de currículo, partindo de uma análise social e cultural, tornam problemático o próprio conceito de teoria. De acordo com essa visão, é impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade, isto é, a teoria de seus “efeitos de realidade”. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva:

A “teoria” não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Ao descrever um “objeto”, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação. Nessa direção, faria mais sentido falar não em teorias, mas em discursos ou textos (SILVA, 2014, p.11).

A noção de discurso destaca-se pelo fato de que ela dispensa o esforço de separar, como é feito quando se baseia nas teorias tradicionais de currículo. As “teorias de currículo” estão cheias de afirmações sobre como os objetos deveriam ser, entretanto, na perspectiva do discurso, as definições de currículo não são usadas para capturar o “verdadeiro significado do currículo”. Tomaz Tadeu sinaliza ainda como importante destacar que as definições de currículo são “definições”. “Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é” (SILVA, 2014, p.14).

Analisando sob uma perspectiva na qual os percentuais não são de total relevância, deve-se levar em consideração o Relatório Anual do Programa de Ações Afirmativas do ano de 2013⁵⁵:

[...] Superando obstáculos institucionais, a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e autodeclarados negros e indígenas alterou de modo significativo o perfil dos ingressantes no ensino superior público, seja quanto à origem escolar, seja quanto a sua condição econômica (UFRGS, 2015).

Na constituição do ingresso à UFRGS, percebe-se que a adoção das ações que a Universidade abrangeu desde 2008, a escola pública é constituída de forma diferente no panorama do ensino gaúcho. A escola pública está sendo mais amplamente constituída como um caminho para a universidade e não mais o fim de uma massante rotina de estudos. Alunos egressos de escola pública, estudantes negros e indígenas estão se esforçando mais para chegar ao fim da escola, porque sabem que hoje existem maiores chances de entrar numa universidade federal.

O Relatório Educação para todos no Brasil, nos anos de 2000 a 2015,⁵⁶ oferece dados que corroboram com a afirmativa acima: “o maior destaque das políticas públicas implementadas neste período está na redução das taxas de abandono das duas etapas da educação básica” (MEC, 2014, p.14). Afirma-se, portanto, que quando o estudante de escola pública enxerga esta escola como um caminho para a universidade federal, ele insistirá nos estudos e a evasão diminuirá, como demonstrado na Figura 5.

⁵⁵ Disponível em: <http://ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio/relatorio-final>. Acesso em 22.set.2015.

⁵⁶ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192. Acesso em 27.nov.15.

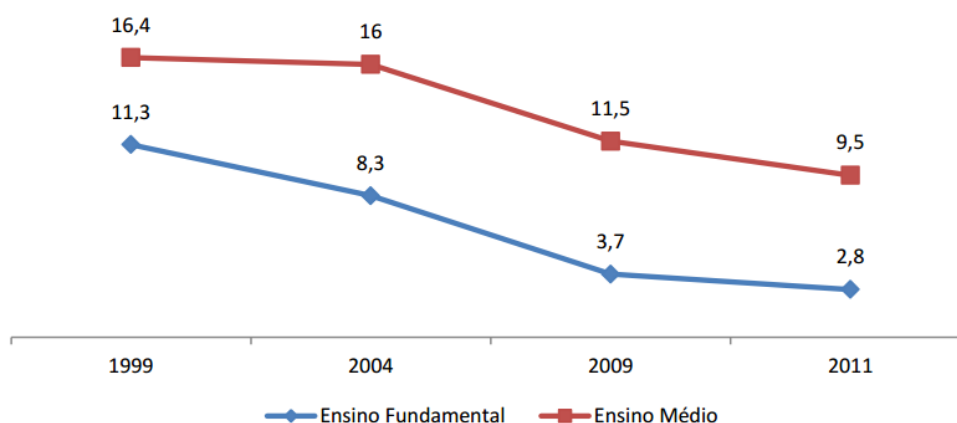


Figura 5: Brasil – Taxas de abandono no Ensino Fundamental e Médio 1999-2011.

Fonte: INEP, Relatório Educação para todos no Brasil nos anos de 2000 a 2015.

O estímulo aos alunos durante o Ensino Médio, a convivência com outras culturas e a possibilidade de sonhar com uma carreira são exemplos de ações que resultaram da mudança do perfil dos ingressantes no ensino superior público.

Por outro lado, pode-se pensar na escola privada e no que ela oferece hoje, para que ainda haja procura, pois, dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁵⁷, no ano de 2004, mostravam uma tendência na diminuição dos alunos de redes privadas de ensino:

A quantidade de alunos matriculados no ensino médio da rede privada mantém-se praticamente estável, mas, devido ao aumento acentuado do número de estudantes nas escolas públicas, a representatividade do sistema particular reduz-se a cada ano. É o que mostra o balanço dos últimos 30 anos do Censo Escolar. Em 1971, 43,5% dos 1,1 milhão de alunos do ensino médio frequentavam escolas privadas. Esse índice caiu, em 2003, para 12,4% dos 9,1 milhões de matrículas. Na década de 70, o Censo Escolar, realizado pelo Inep, registrou um aumento na matrícula e na participação da rede privada. A inversão ocorreu na década seguinte. A partir de 1980, teve início uma forte expansão no sistema público e o número de estudantes nas escolas públicas saltou de 1,5 milhão, naquele ano, para 7,9 milhões, em 2003. A tendência é que a participação do sistema público aumente ainda mais (BRASIL, 2004).

Hoje, cabe o questionamento sobre qual é este público que frequenta a escola privada e quais são os seus atuais caminhos para o acesso à Universidade Federal.

⁵⁷ Disponível em:

http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=19780&version=1.0. Acesso em 28.nov.15.

As atuais camadas sociais brasileiras

As camadas sociais, particularmente as classes médias, são interessantes de serem estudadas porque elas constituem um fenômeno contemporâneo e, atualmente, estão muito diversificadas. Além disso, Power (2001) mostra que os estudos sobre as classes médias são importantes, pois “suas ações produzem ou contribuem para a perpetuação, a inscrição e a reinvenção de velhas e novas iniquidades sociais” (POWER, 2001, p. 5 *apud* NOGUEIRA, 2010, p. 3).

Recentemente existem mais estudos sociológicos que têm se dedicado a esta questão, visto que, como mostra a Figura 6, existe um grande crescimento da mobilidade das camadas sociais nos últimos dez anos.

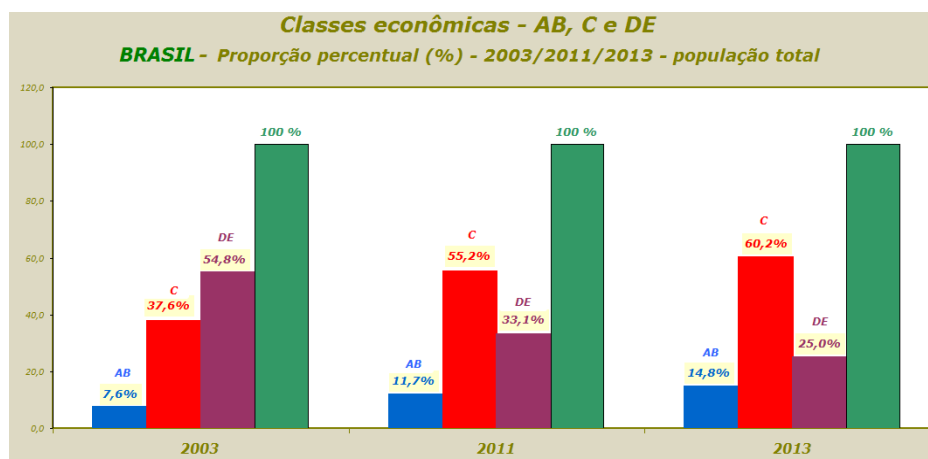


Figura 6 – Percentual das Classes Econômicas nos últimos dez anos. Fonte: Fundação Getúlio Vargas - Centro de Políticas Sociais - CPS/FGV - Baseados em dados do PNAD/POF/PME/IBGE

No ano de 2003, as classes D e E totalizavam mais da metade do total da população brasileira, ao contrário do ano de 2013, em que a maior porcentagem se designa para a classe C e percebe-se também o dobro do percentual para as classes A e B.

O critério para a determinação das camadas sociais, adotado pela Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas (ABEP)⁵⁸, que representa a atividade de pesquisa de mercado, opinião e mídia do país, contrasta com o usado pelo Governo Federal, lançado em 2012 pela Secretaria de Assuntos

⁵⁸ Disponível em: <http://www.abep.org/>. Acesso em: 22.set.2015.

Estratégicos (SAE)⁵⁹. Um dos pontos é que a ABEP estabelece sete estratos sociais, enquanto o da SAE aponta oito.

A faixa de renda familiar em cada um também varia. No levantamento da SAE, por exemplo, a renda familiar do grupo “extremamente pobre” (a base da pirâmide) é de até R\$ 324,00 mensais, enquanto o novo modelo da ABEP determina uma base com renda média familiar de R\$ 854,00 mensais. Conforme mostra a Tabela 1:

CLASSIFICAÇÃO DO GOVERNO (SAE)			NOVO CRITÉRIO A SER ADOTADO PELA ABEP EM 2014	
Grupo	Renda per capita	Renda familiar	Grupo	Renda média familiar
Extremamente pobre	Até R\$ 81	Até R\$ 324	1	R\$ 854
Pobre	Até R\$ 162	Até R\$ 648	2	R\$ 1113
Vulnerável	Até R\$ 291	Até R\$ 1164	3	R\$ 1484
Baixa classe média	Até R\$ 441	Até R\$ 1764	4	R\$ 2674
Média classe média	Até R\$ 641	Até R\$ 2564	5	R\$ 4681
Alta classe média	Até R\$ 1019	Até R\$ 4076	6	R\$ 9897
Baixa classe alta	Até R\$ 2480	Até R\$ 9920	7	R\$ 17434
Alta classe alta	Acima de R\$ 2480	Acima de R\$ 9920		

Tabela 1: Grupos de renda da População Brasileira. Fonte: Secretaria de Assuntos Estratégicos

O aumento da classe média (o que poderia proporcionar uma procura maior no investimento pela educação privada), em contraponto com a valorização da escola pública para o ingresso em universidades públicas, traz uma reflexão importante: existem possíveis vantagens que a escola privada

⁵⁹ Disponível em: <http://www.sae.gov.br>. Acesso em: 22.set.2015.

oferece em relação à escola pública? A flexibilidade? O tratamento personalizado aos alunos? A receptividade da direção? O conceito de qualidade que é implícito na argumentação dos pais? Ou - como se percebe o enfraquecimento das diferenças entre as escolas públicas e privadas quanto à forma de ingresso na UFRGS - será que a procura pela escola particular é reduzida agora à mera busca ligada à rede cultural entre seus pares?

Essas questões são definidoras dos processos atuais identitários da escola privada e da própria classe média alta que se reconfigurou nos últimos anos no país. No entanto, uma pesquisa específica se faz necessária, aqui há apenas posições interrogativas.

Educação e Cultura e Rede Privada no Rio Grande do Sul

Há mais de uma década, a escola privada tinha um papel bem definido na sociedade: era considerada o conceito de educação como mercadoria. Quem conseguia uma educação de “qualidade” e a legitimação no cenário educacional era mais esperado que obtivesse a aprovação na UFRGS. De acordo com Alfredo Veiga-Neto:

[...] tomando apenas duas alternativas: uma, a escola pública — destinada, cada vez mais, a atender apenas os estratos sociais pobres; a outra, a escola privada—onde a educação é pensada como uma mercadoria, para “livre” escolha e consumo dos sujeitos-clientes (VEIGA-NETO, 1999).

Quatro anos após, no ano de 2003, Alfredo Veiga-Neto contextualiza:

[...] É preciso entender a noção contemporânea de “educação como direito” nesse quadro de referência, num Estado que é “ao mesmo tempo, individualizante e totalitário”. Disso resulta a ampliação do papel conferido à escola como instituição de regulação social, de modo que o deslocamento neoliberal a que hoje se assiste – da “educação como direito” para a “educação como mercadoria” – terá implicações que vão além do que as análises marxistas costumam apontar” (VEIGA-NETO, 2003, p.69).

Jarbas Vieira também se posiciona em suas discussões em *Um negócio chamado educação* no ano de 2004, dicorrendo sobre as mudanças educacionais da época:

A escola sofre uma mudança de controle, não mais preso à técnica ou à burocracia dos cargos, mas ao compromisso coletivo com a satisfação do consumidor [...] A educação é redesenhada como uma mercadoria a ser comprada e vendida, enfim, negociada (VIEIRA, 2004, p.89).

Na perspectiva atual, não convém mais falar de educação como mercadoria como se falava na década passada. A educação privada tinha esta denominação de “educação como mercadoria” sendo que um dos seus principais produtos mercadológicos era a vaga na UFRGS e sua desvalorização reposiciona essa mercadoria. Pode-se falar de outra rede mercadológica, mas não se pode falar da mesma “educação como mercadoria”, não se pode falar da mesma “educação como mercadoria”. Hoje, as ações governamentais implementadas pela UFRGS impossibilitam esse pensamento tal como acontecia no começo dos anos 2000. Não há por que discutirmos a educação como mercadoria se o “produto” que a maioria dos jovens quer “comprar”, que é a vaga na UFRGS, pode ser conquistada também pelo aluno que frequenta a escola pública⁶⁰ - a mudança amplia-se, novos nomes fazem-se necessários, abre-se a caixa.

Assim pode-se pensar que a economia e sua estratégia deslocaram-se e a relação mercadológica faz-se de outras formas, como a inserção de obrigatoriedade de conceitos/conteúdos presentes em livros didáticos e a valorização de outros tipos de ensino, capazes de dar conta das dificuldades presentes nos novos *dispositivos de avaliação*.

Jean-François Lyotard afirma que:

Esta relação entre fornecedores e usuários do conhecimento e o próprio conhecimento tende e tenderá a assumir a forma que os produtores e os consumidores de mercadorias têm com estas últimas, ou seja, a forma valor. O saber é e será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: nos dois casos, para ser trocado. Ele deixa de ser para si mesmo seu próprio fim; perde o seu “valor de uso” (LYOTARD, 1998. p. 5).

Por que, então, a escola privada, apesar de perder seu valor sócio-econômico no que concerne ao acesso "direto" à Universidade Pública ainda é atraente? Segundo Maria Luiza Quaresma:

⁶⁰ Cabe questionar a “qualidade” desta escola pública, pois segundo LIBÂNEO (2012, p.23) “a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistenciais e acolhedoras (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social”.

A selectividade social do público escolar (Vieira, 2003), a maior eficácia no controlo disciplinar, a maior dedicação dos docentes do ensino privado e a sua maior capacidade de motivação discente constituem, para alguns autores, factores que contribuem para a imagem de qualidade de ensino do sector particular (QUARESMA, 2012).

É interessante deter-se um pouco mais na cultura como constituidora da sociedade, particularmente no que concerne às relações identitárias que permeiam os espaços escolares, pois parece plausível perceber que a relação entre educação e cultura não se restringe ao âmbito da definição da camada social em que os discentes desta instituição se situam. Não se pode considerar meramente uma questão sociocultural, visto que a cultura escolar encontra-se na sua potencialidade de apresentar valor independentemente das circunstâncias e dos interesses particulares. Ainda que, segundo a pesquisa de Kellerhals e Montandon (1991):

os pais se mostram atentos aos amigos dos filhos, cuja influência admitem, em cerca de metade dos casos, poder boa ou má em função da personalidade dos descendentes. O controlo da identidade desses amigos e a vigilância sobre os locais por eles frequentados e sobre a duração dos encontros integram as preocupações parentais. (apud QUARESMA, 2012, p.72).

A cultura é um campo cada vez mais explorado e discutido nas teorias críticas por Tomas Tadeu da Silva (2014):

A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferentes de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição de identidade cultural e social dos diferentes grupos. (SILVA, 2014, p. 134)

E ainda pode-se ir mais a fundo nesta perspectiva, passando para as teorias pós-críticas, quando se relaciona cultura com relações de poder:

A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder. (SILVA, 2014, p. 134).

Porém, entende-se que a cultura escolar é inseparável das questões socioeconômicas, pois ela se destina às práticas e aos modos de transposições didáticas de diferentes conteúdos, comportamentos e normas sociais efetuados dentro deste lugar, a escola. Percebe-se esta cultura escolar

inclusive na arquitetura, no mobiliário, nas falas e no currículo em si, produzindo assim a escola como prática discursiva.

A fim de se obter resultados, pretende-se analisar especificamente o cenário gaúcho. Para tentar entender estas *relações de poder* e a legitimação do saber docente, é preciso, primeiramente, olhar para a constituição da rede privada.

Historicamente, a rede privada do Rio Grande do Sul provém de incentivos de meados do século XIX, como mostra Martin Dreher:

A constituição de 1891 reservou para o Estado apenas a participação do ensino primário. Os ensinos médio e superior ficaram, no entanto, nas mãos da iniciativa particular [...]
[...] Num contexto em que o poder público não dispunha, pois, de recursos suficientes para responder por todas as tarefas a atender no campo educacional, mas também em decorrência do ideário positivista que se negava a admitir monopólio do Estado no tocante à educação, o ensino privado obteve espaços e incentivo para construir e manter escolas. (DREHER, 2008, p. 76)

Os estudos deste autor surgem a fim de caracterizar a escola privada, a cultura que a constitui e a tradição germânica que se estabelece com maior potência no Rio Grande do Sul:

O ensino privado do Rio Grande do Sul tem características próprias e rica história, que acompanha os altos e baixos da sociedade rio-grandense. A rigor, esta história inicia com o ingresso de consideráveis contingentes de imigrantes na primeira metade do século XIX, que se organizam em picadas, nas quais a escola é elemento fundamental. Como ela é iniciativa da comunidade, a comunitariedade vai marcar por longo período sua constituição e o ensino privado no Rio Grande do Sul. A rigor, foi este o modelo preponderante até 1945 no tocante ao ensino fundamental. Podemos verificar a centralidade desta instituição na vida comunitária, quando verificamos o expressivo número de escolas fundadas nas áreas de imigração alemã. (DREHER, 2008, p. 101).

As escolas privadas têm sido tradicionalmente organizadas de forma a atender os sujeitos dos meios necessários para manter suas posições de poder. Como se lê em Foucault: “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” (FOUCAULT, 2013, p.41).

A escola privada sempre obteve seu espaço e incentivo para crescer no Rio Grande do Sul e, por muito tempo, destinou-se a atender as classes sociais mais privilegiadas, tanto econômica quanto culturalmente. Porém, é

possível acreditar que, atualmente, este processo esteja em mudança, afinal as cotas sociais oportunizam os estudantes provenientes da rede pública de ensino e indicam que os benefícios trazidos por esta modificação no acesso à educação superior podem representar importantes revoluções no cenário educacional e cultural brasileiro. Apesar de todas as mudanças e reformas educacionais ocorridas, os estudos sobre o currículo privado, suas legislações e suas avaliações são bem menos recorrentes na literatura que os estudos da escola pública, o que pode indicar a escola privada como superior às mudanças sociais enquanto que a escola pública mostra-se desarrumada e sempre tensionada na literatura da área. É sabido também que a escola privada recebe uma carga midiática e histórica de valor que não questionaremos aqui com a devida profundidade, mas que, certamente, numa sociedade de massa mídia não pode ser ignorada.

A eleição de um colégio para a pesquisa

Para compreender a legitimação do saber docente, foi eleito um colégio particular⁶¹ do Rio Grande do Sul, cujo nome fictício foi denominado GELD.

Atualmente o GELD possui destaque no ensino privado gaúcho, atendendo a um corpo discente de mais de três mil alunos e um reconhecimento pela população na tradição do ensino. De acordo com Martin Dreher “Mesmo na atualidade, contudo, o ensino privado gaúcho continua a manter características que vêm de sua longa e rica trajetória” (DREHER, 2008, p. 102), ou seja, a escola privada gaúcha ainda destina-se a atender às classes sociais mais privilegiadas econômica e culturalmente⁶².

Jean-François Lyotard (2013) não aceita a ideia de um conceito universal de legitimação, pois ele acredita que não pode ser separado de suas dimensões sociais e culturais. Segundo este autor, a legitimação está associada a sua aceitação e validação pelos grupos. Na escola privada que

⁶¹ Optou-se por não explicitar o nome da instituição privada que disponibilizou os seus resultados para dar maior liberdade às análises dos dados.

⁶² Considera-se as classes sociais mais “privilegiadas econômica e culturalmente”, pois as classes mais altas têm a possibilidade de acesso a qualquer tipo de cultura. Não se considera que a cultura popular não seja cultura, apenas que, com uma condição financeira maior, as condições de acesso são facilitadas.

está sendo objeto dessa pesquisa, havia, durante muito tempo, um padrão de excelência materializado nos altos índices de aprovações no vestibular, principalmente no da UFRGS, o que a legitimava no campo educacional gaúcho.

O GELD foi escolhido não somente pela sua legitimação no meio educacional, mas também porque, segundo dados do colégio, no ano de 1989, 49% de seus alunos que se inscreveram no vestibular entraram na UFRGS ao fim do ano letivo, o que demonstra uma taxa alta de aprovação em uma universidade federal. Dos egressos de 2008 (ano em que se consolidaram as Ações Afirmativas na UFRGS), 19,50% conseguiram a vaga na universidade federal, apenas no ano de 2012 que esta taxa aumenta para 28,29%, mesmo assim, ainda abaixo dos altos índices de aprovação que existia na década de 80.

Percebe-se, assim, que a escola privada, na década de 80, possuía outro sentido no âmbito educacional. Atualmente, diante do movimento de valorização dos estudantes de escola pública e de uma queda dos rendimentos deste colégio de 49% para 29%⁶³ dos alunos aprovados na UFRGS, a escola deve pensar se é potente o suficiente para dar conta das ansiedades de seus clientes, ou se poderá/deverá mudar seus rumos.

A legitimação deste colégio na sociedade gaúcha se renova, então, na história do ensino privado do Rio Grande do Sul, tentando se adaptar às transformações da atual situação da escola pública em concorrência para o acesso à UFRGS. Lyotard (2013) contextualiza o conceito de deslegitimação com as instituições de ensino superior, porém esta análise feita pelo autor é completamente aceitável no contexto da escola analisada:

No contexto da deslegitimação, as universidades e as instituições de ensino superior são de agora em diante solicitadas a formar competências, e não mais ideais: tantos médicos, tantos professores de tal ou qual disciplina, tantos engenheiros, administradores, etc. A transmissão dos saberes não aparece mais como destinada a formar uma elite capaz de guiar a nação em sua emancipação. Ela fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente

⁶³ Não há pretensões de investigar a fundo a causa desta diminuição dos índices de aprovação na UFRGS deste colégio, porque, para isso deveria levar em consideração outros dados importantes que ultrapassam o contexto micro que se pretende analisar. Estes dados apenas tornam-se relevantes para tentar compreender o objetivo inicial desta pesquisa: as relações de poder que se estabelecem entre os docentes e a elaboração do currículo.

seu papel junto aos postos pragmáticos de que necessitam as instituições (LYOTARD, 2013, p. 89).

Desta perspectiva, legitimar e valorizar saberes requer um movimento, uma negociação complexa, em que as *relações de poder* tornam-se de suma importância. Para esta análise, é preciso ir além, é preciso compreender sua formulação, anulação ou fortalecimento no interior das relações assimétricas de poder e evidenciar as possibilidades de resistência. Michel Foucault traz alguns apontamentos sobre isso:

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 (FOUCAULT, 2013, p. 41).

Segundo a perspectiva da análise de discurso de Michel Foucault, é preciso estar no nível da existência das palavras, das coisas ditas. Faz-se necessário não enxergar o discurso como um conjunto de signos, cheio de reais intenções, ou seja, é necessário trabalhar com o discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. Para o autor, o discurso penetra todos os elementos da experiência, ele está em todo o conjunto, de forma que interliga o conteúdo a qualquer que seja a linguagem a qual pertença.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A política educacional brasileira tem se constituído por reformas e mudanças no decorrer das décadas, seja em virtude das reformas educacionais determinadas pelas constantes alternâncias governamentais e demandas socioeconômicas, seja pelas transformações socioculturais e suas implicações nas comunidades acadêmicas. O desafio da criação de políticas públicas voltadas para a educação e para o acesso ao ensino superior teve papel importante na história do Brasil. Olhar a história é, portanto, perceber, ainda que fluidamente, a relação de forças e de poder que constituem formas de saber e seus efeitos no pensamento educacional brasileiro que ora define novas políticas.

Após conhecer mais o público da escola privada atual, que são as camadas média e alta brasileira, questionou-se sobre o porquê da preferência, ainda hoje, pela escola privada e sua questão cultural. Depois de ser discutido que há 50% das vagas destinadas à universidade federal para alunos de escola pública e que alunos ingressantes à universidade pelas cotas não demonstram menor desempenho no fim do seu curso, a escola privada atual é considerada um caminho ou um descaminho para a UFRGS?

Entretanto, há de se pensar que o “espectro” da escola pública entre as camadas mais abastadas é bastante distorcido, visto que para esse nicho social alguns elementos que compõem o processo de escolha das escolas envolvam outras características, como segurança, status, formação de professores, relações amicais e consumo do discurso de uma educação sucateada, propagado pela mídia brasileira. Embora haja mais facilidades de acesso à universidade pública através da escola pública, outros aspectos tornam-se mais decisivos na interpretação do contexto educacional por parte das esferas sociais mais abastadas.

Historicamente as elites brasileiras possuem alguns sentidos comuns com relação à escola pública, hoje reforçados por um processo de mercantilização educacional, com estratégias de marketing que criam grifes educacionais, tendências, explorando aspectos que atendem os interesses daqueles que possuem mais condições financeiras.

Houve mudanças na escola básica, estas mudanças afetaram a escola privada, porém ainda não se percebe seus efeitos porque os colégios particulares instigam os *dispositivos de avaliação* para seu benefício. É preciso entender mais profundamente a constituição do currículo na escola privada porque, talvez, venha desta relação interna de poder algumas respostas.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cad. Pesquisa*. 2006, vol.36, n.129, pp. 637-651. ISSN 1980-5314. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000300007>.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: a procura de novos significados. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010.

DUMONT, L., (1992). *Homo hierarquicus*. São Paulo: EDUSP

FERREIRA, Maira, 2008. *A Revista Superinteressante, os livros didáticos de Química, e os Parâmetros Curriculares Nacionais instituindo “novos” conteúdos escolares em Ciências/Química*. Tese de doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

_____. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____. *Microfísica do Poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 41. ed. Rio de Janeiro. Petrópolis: Vozes, 2013a.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. Curso do Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *José Carlos Libâneo Universidade Federal de Goiás. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LYOTARD, Jean-François. *A Condição Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio. 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, p.213-231, jan./jun. 2010.

POPKEWITZ, Thomas. S. *Reforma educacional: uma política sociológica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____ Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito do poder. In: IMBERNÓN, F. A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

POPKEWITZ, Thomaz. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Sujeito da Educação. Estudos foucaultianos. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Quaresma, M. L. Entre o herdado, o vivido e o projetado. Estudo de caso sobre o sucesso educativo em dois colégios privados frequentados pelas classes dominantes. 2012. PhD Thesis. Oporto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILLI, Pablo (Org.). Pedagogia da Exclusão. Petrópolis: Vozes, 1995.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI et al.(org.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. – São Paulo: Cortez, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. De Internet, cibercultura e inteligências. Episteme, n.9, jul-dez 1999. p.121-126

_____. Foucault e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

**A LEGITIMAÇÃO DO SABER DOCENTE NUMA ESCOLA PRIVADA
EM TEMPOS DE ENEM E VESTIBULAR**

A LEGITIMAÇÃO DO SABER DOCENTE NUMA ESCOLA PRIVADA EM TEMPOS DE ENEM E VESTIBULAR

Mariana Stegues Marasca dos Santos
Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
marianamarasca@terra.com.br

Rochele de Quadros Loguercio
Área de Educação Química
Instituto de Química
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
rochelel@gmail.com

Palavras-chave: O enfraquecimento da relação entre a escola privada e a “reserva” de vagas na UFRGS, relações de saber/poder e práticas discursivas.

Resumo

Neste artigo, surgem novas reflexões através dos discursos que permeiam a escola, para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os docentes de uma escola privada do Rio Grande do Sul. A escola privada, por vezes esquecida nas análises, traz uma relação interessante de saber/poder. Toda relação saber/poder exprime discursos e é através destes discursos que se pretende investigar quais os efeitos que o ENEM e os novos métodos de ingresso às universidades federais afetam a escola privada atual. Acredita-se que compreender estes discursos, as relações de saber/poder, os enunciados e as práticas discursivas pode oferecer novas reflexões aos educandos. Entender a escola na contemporaneidade pressupõe considerar o lugar que ela ocupa, a sociedade pela qual ela se constitui, os discursos que ela produz e que a produzem. Essa pesquisa pretende contribuir para o debate educacional posicionando o olhar perspectivado por Foucault para os processos da escola privada em três dimensões: 1. A relação dos *dispositivos de avaliação* e as estratégias de posicionamento das referidas escolas frente ao ENEM; 2. O enfraquecimento da relação entre a escola privada e a “reserva” de vagas na UFRGS; 3. os espaços para os docentes na intersecção desse *dispositivo* e a gestão privada.

Introdução

A educação brasileira sente os efeitos dos impactos das diferenças culturais e sociais que vêm deixando suas fronteiras mais fluidas. Entender a escola na contemporaneidade pressupõe considerar o lugar que ela ocupa, a sociedade pela qual ela se constitui, os discursos que ela produz e que a produzem. Falar de educação hoje requer um olhar para o espaço da instituição escolar, no sentido que coloca Michel Foucault ao discutir o nascimento do homem antropológico:

O adestramento do corpo, o aprendizado do gesto, a regulação do comportamento, a normalização do prazer, a interpretação do discurso, com o objetivo de separar, comparar, distribuir, avaliar, hierarquizar, tudo isso faz com que apareça pela primeira vez na história esta figura singular, individualizada – o homem- como produção do poder (FOUCAULT, 2014, p.26).

O trecho que evidencia uma das afirmações mais polêmicas de Foucault possibilita uma nova forma de pensar o homem, suas liberdades e sujeições, e, sobretudo, efetivamente sua criação enquanto sujeito a ser estudada. A escola, tal como se lê em Foucault, é um centro de disciplinamento que se configura como micropolíticas do corpo e sua economia. Entende-se por micropolítica, não uma política em pequena escala, mas uma política que age desde os menores processos; constituindo, assim os macros.

Essa pesquisa pretende contribuir para o debate educacional posicionando o olhar perspectivado por Foucault para os processos da escola privada em três dimensões: 1. A relação dos *dispositivos de avaliação* e as estratégias de posicionamento das referidas escolas frente ao ENEM; 2. O enfraquecimento da relação entre a escola privada e a “reserva” de vagas na UFRGS; 3. os espaços para os docentes na intersecção desse *dispositivo* e a gestão privada.

Há muitos anos, o cenário brasileiro vinha sendo marcado por uma distribuição desigual dos conhecimentos culturalmente significativos pela escola, ainda que, cada vez mais, se fale de políticas públicas educacionais, como a Lei das Cotas⁶⁴ - que tem, como um de seus objetivos, a promoção da equidade.

⁶⁴ Sancionada em agosto de 2012, a chamada Lei das Cotas (Lei nº 12.711 de 29 de Agosto de 2012) estabelece que 50% das vagas das universidades federais sejam destinadas a

A escola privada foi, durante muitos anos, a provedora de estudantes para a universidade pública, porém estudos de casos realizados recentemente demonstram que:

Atualmente, diante do movimento de valorização dos estudantes de escola pública e de uma queda dos rendimentos deste Colégio de 49% para 29%⁶⁵ dos alunos aprovados na UFRGS, a escola deve pensar se é potente o suficiente para dar conta das ansiedades de seus clientes, ou se poderá/deverá mudar seus rumos. (SANTOS e LOGUERCIO, 2015).

Os índices recentes mostram que houve mudanças na escola básica, mais especificamente na rede privada de ensino. Os efeitos poderiam ainda ser maiores se não houvesse algumas “manobras” dos colégios particulares para amenizar este enfraquecimento da relação universidade pública – escola privada, como o processo de mercantilização educacional, com estratégias de marketing que criam grifes educacionais, tendências, explorando aspectos que atendem os interesses daqueles que possuem mais condições financeiras.

Neste texto, busca-se analisar estas mudanças e os discursos que permeiam o ambiente educacional de uma escola privada, assim como as relações saber/poder. Este estudo toma como caso analítico o colégio GELD⁶⁶ de ensino básico no estado do Rio Grande do Sul e faz parte de uma análise que considera as relações das escolas privadas com as diferentes formas de ingresso nas Universidades públicas, no caso em análise - a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O GELD pode ser considerado uma escola para estudo de caso, pois possui uma longa história no desenvolvimento das redes privadas gaúchas, sendo assim, sua legitimação, neste meio educacional, está estabelecida e serve, neste artigo específico, por esta escola indicar que possui autonomia pedagógica⁶⁷, importante critério quando é pretendido analisar as relações de poder, mais especificamente a autonomia nos espaços escolares dos docentes. Nesse sentido, este colégio pode

estudantes de escolas públicas e que as Instituições Federais têm até o ano de 2016 para se adequar à nova regra gradativamente.

⁶⁵ Não há pretensões de investigar a fundo a causa desta diminuição dos índices de aprovação na UFRGS deste Colégio, pois para isso deveriam ser levados em consideração outros dados importantes que ultrapassam o contexto micro que se pretende analisar. Estes dados tornam-se relevantes para tentar compreender o objetivo inicial desta pesquisa: as relações de poder que se estabelecem entre os docentes e a elaboração do currículo.

⁶⁶ Nome fictício.

⁶⁷ Termo utilizado pelo Colégio analisado quando relacionado à liberdade das unidades escolares em elaborar seu próprio projeto pedagógico.

exemplificar a relação de saber/poder existente no ambiente escolar entre os docentes e as possibilidades de resistência.

O modo de educação e as *relações saber/poder*⁶⁸ que são características dos espaços escolares, particularmente nas escolas privadas, assim como o conceito de ensino de qualidade por elas proposto, vêm sendo questionados atualmente.

Estas modificações acarretam uma série de transformações culturais e sociais que originam implicações diretas no âmbito educacional, portanto olhar a escola privada, por vezes esquecida nas pesquisas da área, parece interessante neste sentido.

Porém, não se pode ignorar que a ação externa de uma organização escolar está, pelo menos parcialmente, submetida a forças internas. Assim, ainda é necessário analisar as relações de poder que se estabelecem, seja no contexto macro (centradas na globalidade do sistema educativo que situa a relação escola-universidade), seja no contexto micro (as interações produzidas no interior das salas de aula e das relações de poder que nela se constituem).

Segundo Márcio Fonseca:

As relações entre poder e saber nunca estarão ausente das análises de Foucault, sendo necessário ressaltar a ideia de que a implicação entre tais relações de poder e a produção de saberes não é mera aproximação de categorias distintas sem um vínculo de causalidade entre si, mas, ao contrário, tal implicação revela uma dependência mútua. Se, por um lado, não há um saber neutro, ou seja, desvinculado do jogo das relações de poder, por outro, essas relações se constituem e se efetuam conjuntamente com a produção de saberes a elas relacionada (FONSECA, 2011, p.32).

Nesse sentido, surgem novas reflexões através dos discursos que permeiam a escola, para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os docentes da GELD. A escolha pela técnica de entrevistas deu-se pelo fato de que, embora o entrevistador já tivesse questões pré-definidas, existia um grau de liberdade para que surgissem novas reflexões.

⁶⁸ O fundamental da análise é que saber e poder implicam-se mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber e, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder (FOUCAULT, 2014, p.28).

As falas dos docentes

Compreender as *relações de saber/poder* no âmbito escolar revela que são necessárias reflexões sobre as finalidades da escola e das relações nela contempladas através dos discursos que a permeiam. Segundo Michel Foucault, “O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 2014, p. 45).

Nesta análise, não se está à procura do que está por trás das falas, o que o docente “realmente” queria dizer, pois para Foucault existem apenas enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento. Segundo Michel Foucault:

O enunciado não é, pois, uma estrutura (isto é, um conjunto de relações entre elementos variáveis, autorizando assim um número talvez infinito de modelos concretos); é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita). Não há razão para espanto por não se ter podido encontrar para o enunciado critérios estruturais de unidade; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (FOUCAULT, 2014a, p. 104-105)

Faz-se necessário, então, ressaltar que o enunciado, diferentemente dos atos de fala e mesmo das palavras ou das frases, não é imediatamente visível e nem está inteiramente oculto, “o enunciado é, ao mesmo tempo, não visível e não oculto” (FOUCAULT, 2014a, p.133). Logo, “Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2014a, p. 143).

Para esta análise discursiva, pretende-se propor que os sujeitos deste Colégio componham uma *sociedade de discurso*, como afirma Michel Foucault:

Com forma de funcionar parcialmente distinta há as “sociedades de discurso”, cuja função é conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição (FOUCAULT, 2013, p.37).

Com o propósito de buscar enunciados sobre currículo, autonomia, liberdades aos docentes, realizaram-se entrevistas semi-estruturadas que têm, como principal característica, questionamentos básicos prévios, apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema central da pesquisa. Esperava-se que estes questionamentos dessem frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos inquiridos. De acordo com Eduardo José Manzini:

A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender. (MANZINI, 2012, p.156)

Ou seja, em uma entrevista semiestruturada há perguntas previamente elaboradas, mas, no decorrer da entrevista, podem surgir novas perguntas, o que busca a melhor compreensão dos discursos que *são ditos* e uma flexibilidade interrogativa do pesquisador. Visto que, segundo Michel Foucault:

Pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que “se dizem” no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, *são ditos*, permanecem ditos e estão ainda por dizer (FOUCAULT, 2013, p.21).

A análise leva a instituir um diagrama discursivo em cujos nódulos se podem visibilizar as entrevistas realizadas com os docentes de Química do colégio pesquisado, serão feitas algumas subdivisões que englobam as perguntas realizadas durante as entrevistas:

1. A autonomia do professor na elaboração do currículo:

Referente às perguntas:

Qual a sua relação de poder na escolha do conteúdo de Química?

Existe diálogo entre os professores de Química do colégio sobre a escolha dos conteúdos?

Este currículo é discutido periodicamente?

2. Fatores externos que contribuem para a elaboração do currículo:

Referente às perguntas: Existem fatores externos ao colégio que podem influenciar na seleção do currículo?

Quem ou o quê demanda os conteúdos que são oferecidos em cada série?

3. A vontade do professor:

Referente às perguntas:

Você já quis incluir algum conteúdo de Química? Conseguiu?

Você já lecionou algum conteúdo que não achava relevante? Como agiu em sala de aula?

4. A interdisciplinaridade:

Inicialmente a interdisciplinaridade não estava no foco da entrevista, mas o tema surgiu e há necessidade de que sejam feitos alguns apontamentos sobre.

A entrevista foi realizada em julho de 2014, e os entrevistados foram os professores de Química do colégio analisado. Todos os inquiridos foram informados sobre a finalidade da pesquisa e aceitaram participar, assim como assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (o modelo encontra-se no Anexo 1). Não serão expostas as identidades dos professores que participaram destas entrevistas, tampouco serão feitas distinções marcantes quanto a quem disse especificamente o quê, visto que aqui se pretende considerar o grupo de professores como uma sociedade de discurso, onde produzem seus discursos e os fazem circular neste espaço: o colégio.

1. Autonomia do professor na elaboração do currículo:

Total.

Os professores do colégio são quem demandam todos os conteúdos que são oferecidos no currículo.

Eu tenho total poder de escolha em cada conteúdo que vou dar em cada série.

Porém, após um momento de hesitação, os entrevistados continuam:

Existe uma formatação que pode até ser mudada, mas normalmente não, só se altera por necessidade muito forte, como uma alteração de matrizes do ENEM, de habilidades e competências pra moldar conteúdos, pra adaptar conteúdos, como uma adaptação para pegar o maior número de pré-requisitos para ajudar o pessoal da Biologia, se tem um conteúdo de lá que precisa muito de Química.

As eleições dos conteúdos é um consenso entre os professores, eles acham melhor, viram que o poder de abstração dos alunos é melhor, até porque a carga de vestibular do terceiro ano é muito maior e Orgânica é menos exigida no vestibular da UFRGS que Físico-Química.

Eu já fiz mudanças aqui, nós desejamos dar Química Orgânica no segundo ano, contrariando vários colégios que dão no terceiro, porque, Físico-Química ficou para o terceiro ano porque é mais difícil de abstrair, e com um ano a mais no desenvolvimento cerebral é muito maior nesta faixa etária, é muito significativo. Por isso transferimos Físico-Química para o terceiro ano, por razões de abstração do conteúdo e Orgânica veio para o segundo porque é um

pré-requisito para o pessoal da Biologia. Esta decisão foi tomada por mim e por mais outros professores do colégio.

As discussões periódicas dos conteúdos acontecem no início do ano com todos os professores, porém eventualmente é discutido com o pessoal de Biologia e Física nas reuniões periódicas.

Algo que fica bastante evidente nessas falas é a "ordem" dos discursos. O GELD assume, em seu texto, o conceito de autonomia, um discurso tangenciado por inúmeros textos educacionais que buscam inclusive a ideia de um discente autônomo. Não é estranho que os docentes assumam esse discurso nas suas falas, porém a ideia de autonomia é fluida.

Cabe falar um pouco da *autonomia*. Não se pretende dar conta deste conceito e de todas as suas implicações sociais, éticas e políticas, porque a proposta desta pesquisa é desenvolver o olhar para as relações de poder nas elaborações curriculares, mas também não se pode fugir que a ideia de autonomia leva a um pensamento de liberdade e de exercício ativo de si e da livre decisão dos sujeitos sobre suas ações, pelo menos se usarmos as definições tradicionais. Estas questões não aparecem nas falas dos professores, porque embora eles confirmem que há total autonomia, isso não é real quando eles falam que "existe uma formatação" e que esta é transformada quando o ENEM altera suas matrizes curriculares, ou seja, é difícil de compreender a qual autonomia os professores estão se referindo quando respondem esta pergunta, porque, ao que parece, eles não possuem um lugar de poder na eleição do conteúdo, o currículo é elaborado a partir das matrizes do ENEM, das premissas dos diretores e das demandas do mercado. No entanto, a autonomia esta lá nas falas, pois não falar de autonomia é um discurso interdito nessa instituição como em tantas outras. A *sociedade de discurso* do Colégio GELD diz o que pode dizer, o que deve dizer e o que acredita ser o verdadeiro: sua autonomia docente.

A fim de investigar os processos de construção discursiva e suas relações de poder - declaradas aqui como a autonomia do professor na elaboração do currículo – pergunta-se sobre as eleições do conteúdo. Estas falas que são marcadas por: *"isso é um consenso entre os professores"* e *"esta decisão foi tomada por mim e por mais outros professores"*, demonstram certa autonomia na eleição do conteúdo. Porém, o argumento que vem após não

corresponde: Determinado conteúdo é eleito devido à exigência no vestibular da UFRGS. Ou seja, o professor deste colégio possui autonomia, desde que sejam contemplados todos os conteúdos que são exigidos na UFRGS e no ENEM? Esses docentes não reconhecem que o currículo está estipulado por outras instâncias, eles compreendem seus graus de autonomia como sendo a definição da ordem somente, jamais retirar ou impor conteúdos. Há uma interdição sistemática que torna os currículos maiores que estes professores e, portanto, alheios a eles e seus poderes e saberes.

Com o intuito de compreender o quanto os professores usufruem deste empoderamento na eleição dos conteúdos, foi questionada a periodicidade das discussões curriculares. Acredita-se que, quando o docente se apropria do seu lugar de poder e o desenvolve na sua relação com a elaboração curricular, a autonomia surge de forma intrínseca neste processo, porém o que se percebe nestas respostas é que as discussões são esporádicas, sem haver o empoderamento docente.

2. Fatores externos que contribuem para a eleição do currículo:

Que eu saiba é a demanda UFRGS, o vestibular da UFRGS. Na atual é o ENEM que está norteando, o que é importante para o ENEM é o que se aplica, primeiro era a UFRGS, hoje o ENEM fez uma reformulação.

Eu tenho que dar todo o cronograma que é exigido pela UFRGS e pelo ENEM, não apenas o que tem mais recorrência nas provas.

Nesta pergunta começaram alguns esclarecimentos ao entrevistador. Se antes existia alguma dúvida sobre a relação de poder em que o professor se encontra e qual o seu polo (poder ou resistência) na elaboração do currículo, assim como na eleição dos conteúdos que ele pretende abordar, aqui fica claro que esta relação não existe. Só existe uma relação de poder quando o outro é capaz de ter resistência sobre esta relação. O professor, nesta situação, não se opõe em nada com relação aos conteúdos propostos pela UFRGS e pelo ENEM, ao contrário, ele apoia totalmente sua elaboração de currículo em cima destes parâmetros. Nesse sentido, os docentes posicionam-se como sujeitos do discurso da ordem, nenhum professor dos consultados fez uma crítica, ainda que *singular* aos processos de definição curricular ou aos

seus conteúdos/conceitos. A dúvida que permanece é: são assujeitados ou subjetivados?!

3. A vontade do professor:

Eu nunca quis incluir nenhum conteúdo no currículo de Química, apenas quero retirar alguns, se dependesse da minha vontade, eu tiraria calor de formação na Termoquímica, porque é muito abstrato para os alunos, conteúdos muitos abstratos em geral eu tiraria, na medida do possível.

Eu gostaria de retirar o conteúdo de Modelos Atômicos, porque é muito micro, o ideal seria trabalhar os macros e não os micros. Existem conteúdos, como propriedades coligativas, que eu não acho que deveriam ser dados em aula, porém em sala de aula eu dei a matéria como deveria ter sido dada, peguei o conteúdo pronto.

O incorformismo pronuncia-se na pesquisa: *como eles não percebem? Como é possível? Será que em aula isso acontece?* Toma-se uma frente diferente, é preciso ainda tornar mais micro, mais pessoal, mais singular. Nesse sentido, uma pergunta foi adicionada com o intuito de investigar, de buscar, de extrair uma resposta diferente: se o professor não tivesse autonomia na eleição do conteúdo, que ao menos pudesse perceber esta autonomia dentro da sua sala de aula. Ou seja, caso o docente achasse um conteúdo irrelevante para o aprendizado do aluno, ele não abordaria. Porém, isso não foi observado nesta entrevista. Percebe-se que os professores demonstram suas vontades, mas não fazem oposição às demandas exigidas, ao contrário, eles continuam abordando o conteúdo da mesma forma em sala de aula. O professor está assujeitado ao discurso que é: corresponder à expectativa da instituição privada de aprovar nos *dispositivos de avaliação* que se desenvolvem na educação contemporânea, mas se esquece dos sujeitos que gostaria de formar. Refere-se aqui a “sujeitos”, no plural, não apenas por considerar um número significativo de alunos, mas por considerar dois sujeitos: o sujeito discente que se cria no ambiente escolar e o sujeito professor que se recria todos os dias dentro da sala de aula. Com isso, percebe-se: a resposta foi dada, assujeitados, por fim.

4. A interdisciplinaridade:

Eu penso a questão da interdisciplinaridade como algo muito legal, pena que não funciona, os alunos não conseguem perceber onde está a interdisciplinaridade, até os próprios professores às vezes

acham que não dá pra fazer, quando na verdade dá. Tu citas um assunto X lá do campo da Geografia, mas aí vem um professor de Química e vai dizer que a Química não pode fazer interdisciplinaridade com aquele assunto da Geografia, quando, na verdade, pode-se fazer com tudo. Às vezes é falta de visão do professor ou má vontade. Então se o professor, na sua área, tem dificuldade de enxergar a interdisciplinaridade, imagina o aluno. Se o aluno não enxerga o que é interdisciplinar então não é, não faz sentido pra ele.

O currículo aqui parece que fica engessado, porque, por exemplo, se trabalha ética quando se trabalha Filosofia, qual a ética da Química? Não se trabalha. Para eles ética é só Filosofia. O advogado, o médico não têm ética, só o filósofo tem ética. Isso eu vejo quando eu entrei aqui, há 20 anos atrás, era muito trabalhado, preparar o aluno pra vida lá fora, depois foi ficando de lado, o importante era ranking, era ser o melhor, o primeiro, o que estamos colocando lá fora não importa. Ficamos orgulhosos com os números, nos orgulhamos quando temos o melhor aluno do ENEM, mas quem é este aluno? Ele é o aluno que joga papel no chão, que bate nos outros, queima mendigos. E o que que tem? Ele tem dinheiro para pagar advogado. Então estas coisas eu vejo que a gente não trabalha aqui. A gente larga qualquer coisa na rua, e o pior é que esta clientela é uma clientela de peso lá fora, tu não estás formando, não tô dizendo assim que todo mundo que faz escola pública não será bem sucedido, mas tu não tá formando balconista, caixa, assistente, auxiliar, não! Tu estás formando engenheiros, doutores, advogados, administradores, sabe? É isso que a gente forma. Não estou dando instrução para o cara que vai ser chão de fábrica, eu acho que esta ética, que é necessária não existe. Por exemplo: se meu produto vai poluir? E eu com isso, sabe? É como um cavalo que pisoteia a água que bebe.

Não pode integrar a Química com a Filosofia ou a Sociologia, por exemplo, porque para eles é diferente, é outro campo, não tem a obrigação com o conteúdo, já a gente tem um tempo pequeno para fazer os alunos entenderem, entenderem não! Vomitar na prova. O ENEM agora que vinha para tirar esta relação de peso de conteúdo, agora está virando conteudista, ainda mais que a UFRGS. A esperança que eu tinha era que o ENEM tirasse o foco de cima dos conteúdos, mas também como é que tu vai selecionar? Por isso está virando “decoreba” as provas do ENEM. A primeira prova do ENEM que foi feita, eu me lembro, eu e meus colegas fomos analisar e não tinha nenhum conteúdo de Química, ficamos com medo de perder o emprego, porque na segunda prova também não havia nada. Uma hora ou outra caía algo com o CO₂, mas na última prova caiu uma questão de Radioquímica, para calcular a lei de Faraday, é uma desilusão, eu não entendo o que estão fazendo, porque é muita pretensão achar que o aluno está entendendo o que está fazendo. Ele só decorou uma questão, se eu fosse fazer os alunos entenderem demora muito tempo. Tu tens que cuidar muito quando vai numa reunião de direção, para falar o que tu estás pensando, porque eles vão te botar pra rua e vão colocar outro professor que faz a mesma coisa que tu faz, mas fala com outras palavras. Então tu não podes falar tudo.

A questão da interdisciplinaridade não era o objetivo inicial desta pesquisa, ela surge nas falas dos docentes de forma muito espontânea quando se pretende analisar a autonomia. Eles associam a interdisciplinaridade com a

possibilidade de criar em sala de aula, com a possibilidade de sair do âmbito das matrizes do ENEM e da UFRGS. Para eles, usar a interdisciplinaridade significa ter autonomia para ir além do currículo engessado que se recria todos os anos no GELD.

Embora os professores tenham associado a questão da interdisciplinaridade com a autonomia, eles demonstram certa descrença com a prática. Logo no início da entrevista já se considera: *“Eu penso a questão da interdisciplinaridade como algo muito legal, pena que não funciona”*. Estes docentes estão assujeitados/subjetivados a um discurso no qual é difícil enxergar novas possibilidades e, ainda, a autonomia deles é enfraquecida todos os dias, devido também, à repressão que acontece exposta na fala: *“Tu tens que cuidar muito quando vai numa reunião de direção, para falar o que tu estás pensando, porque eles vão te botar pra rua e vão colocar outro professor que faz a mesma coisa que tu faz, mas fala com outras palavras. Então tu não podes falar tudo”*.

Nesse sentido, se pode analisar as falas dos docentes junto a vários campos discursivos associados, como o seu desempoderamento frente à chamada sociedade da informação, a concorrência desleal com os produtos atraentes da mídia de massa, as universidades diversas que possuem formações “dentro da caixa”, tão ou mais engessadas que a escola básica, mas, particularmente se pode eleger um dos mais importantes procedimentos de exclusão de discurso, segundo Foucault:

Temos consciência que não temos o direito de dizer o que nos apetece, que não podemos falar de tudo em qualquer circunstância, que quem quer que seja, finalmente, não pode falar do que quer que seja. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: jogo de três tipos de interditos que se cruzam, que se reforçam ou que se compensam, formando uma grelha complexa que está sempre a modificar-se.(FOUCAULT, 2013, p.02).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Sabidamente um currículo se faz nas dobras dos sujeitos, nos espaços e interstícios das dinâmicas, nas mazelas e audácias dos saberes/poderes. E, nesse cenário, docentes são mais que atores, são produtores de um saber, são construtores da ciência. O conhecimento escolar não pertence ao universo da ciência, mas ao universo de seu entendimento, porém o entendimento da ciência implica sua construção, pois desses entendimentos se constroem mundos, ou não. No entanto, é necessário perceber que, embora o professor participe ativamente das relações de poder e que toda relação de poder é considerada uma relação de saber/poder, o professor não mais pertence à centralidade do saber.

A relação entre os *dispositivos de avaliação* e o colégio analisado nesta pesquisa dá-se de forma clara: o GELD administra a eleição dos conteúdos na sua estrutura curricular de acordo com estes *dispositivos* e faz circular um discurso de que esta forma é a mais adequada, afinal o que é mais importante é o fato de que os alunos sejam aprovados nos testes mais competitivos das universidades públicas.

Nesse sentido, discutiu-se, nesta pesquisa, o quanto a escola privada perde espaço no âmbito educacional devido ao enfraquecimento da relação existente com a universidade pública. Os efeitos desta declinação das taxas de aprovação ainda poderiam ser maiores se não fossem alguns artifícios utilizados pelas redes privadas para amenizar estas mudanças. Os espaços de poder estão sendo remodelados nessa perspectiva da educação contemporânea, a escola pública surge como uma possibilidade para a inserção de novos sujeitos, que antes não possuíam visibilidade neste espaço de poder.

Com o intuito de compreender as relações de saber/poder e o quanto os professores usufruem de um possível empoderamento na eleição dos conteúdos, foram feitos vários questionamentos. O que se percebeu foi que os docentes estão assujeitados ou subjetivados aos discursos que associam índices com alcançar taxas significativas nas aprovações dos novos *dispositivos de avaliação* que se desenvolvem.

O docente deste colégio não problematiza a falta de autonomia que possui na elaboração do currículo, principalmente por não conseguir problematizar o currículo tal como entendido nas teorias tradicionais de currículo: uma seleção de conteúdos. Por outro lado, busca corresponder à expectativa da instituição privada de aprovar nos *dispositivos de avaliação* que se desenvolvem na educação contemporânea. Os professores demonstram vontades, mas estão inseridos num discurso em que não se consegue enxergar o sentido da palavra autonomia ou, ao menos, questionar certas atividades. Percebe-se, assim, uma questão de submissão. Os discursos dos professores deixam de expôr suas vontades, suas opiniões ou, até mesmo, valorizar o seu saber em prol da construção curricular, devido ao medo que sentem da direção. “Caso o docente não se assujeite ao discurso imposto, outro docente virá e se assujeitará”. No entanto, tem dificuldades em entender a constituição do conhecimento como potência de resistência, assujeitar-se é, para esses docentes, mais tranquilo que buscar linhas de fuga.

Referências

CORAZZA, Sandra. O que quer um Currículo? Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio F. (org.). Currículo: questões atuais. Campinas: Papirus, 2003.

_____. Diferença pura de um pós-currículo. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth (org.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002, p.103-113.

DREHER, Martin N. Breve história do ensino privado gaúcho. São Leopoldo: Oikos, 2008.

FONSECA, Márcio Alves da. Michel Foucault e a constituição do sujeito. SP. Ed. Educ, 2011.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____. Microfísica do Poder. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

_____. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. 41. ed. Rio de Janeiro. Petrópolis: Vozes, 2013.

LIBÂNEO O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. José Carlos Libâneo Universidade Federal de Goiás. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LYOTARD, Jean-François. A Condição Pós-Moderna. Rio de Janeiro: José Olympio. 2013

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós graduação em educação. Maringá, v. 4, n. 2 , p. 149-171, 2012

NUNES, Albino Oliveira.¹ , SANTOS, Anne Gabriella Dias² , SOUZA, Francisco das Chagas Silva³ , OLIVEIRA, Valéria Regina Carvalho de. SETE HISTÓRIAS DE UMA QUÍMICA. Disponível em <http://www.annq.org/congresso2008/resumos/Resumos/T18.pdf>

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VEIGA-NETO. Alfredo. Foucault e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WARTHA, E. J.; SILVA, E.L.; BEJARANO, N.R.R. Cotidiano e Contextualização no Ensino de Química. Química Nova, Vol. 35, N° 2, p. 84-91, 2013

***PENSANDO FORA DA CAIXA: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DE
QUÍMICA DE UMA ESCOLA PRIVADA***

PENSANDO FORA DA CAIXA: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DE QUÍMICA DE UMA ESCOLA PRIVADA

Mariana Stegues Marasca dos Santos
Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
marianamarasca@terra.com.br

Rochele de Quadros Loguercio
Área de Educação Química
Instituto de Química
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
rochelel@gmail.com

Palavras-chave: Análise curricular, efeitos na educação privada, pensar outros currículos.

Resumo

A relação da escola básica com a universidade passa por transformações tanto curriculares, quanto culturais e por diferentes modos de legitimação no meio institucional. Nesse nó diagramático, também está a escola privada, objeto de análise deste artigo, que não pode ser esquecida, pois atualmente existe um enfraquecimento das diferenças entre as escolas públicas e privadas quanto à forma de ingresso na UFRGS, já que os movimentos dentro da Universidade vêm de um momento na política educacional brasileira que investe em reformas e mudanças, e estas mudanças afetam a escola privada⁶⁹. Apresenta-se, neste artigo, o plano político-pedagógico e a estrutura curricular de Química⁷⁰, a fim de ter um olhar que mobilize outras reflexões, novos questionamentos para antigas perguntas e principalmente ver o quanto os novos *dispositivos de avaliação* direcionam a seleção dos conteúdos para a escola privada na atualidade.⁷¹ Há um desejo em criar possibilidades que extrapolam a rigidez dos processos de ensino e a possibilidade de pensar em um currículo “fora da caixa”. Precisa-se questionar as novas respostas dadas para velhas questões, além de dar visibilidade a grupos que têm sido escondidos nas teorias curriculares mais tradicionais.

⁶⁹ Em nenhum momento questionam-se, neste texto, as realidades escolares, qualidades educacionais e critérios para definir como se dá a educação em cada modelo de escola, apenas o critério de ingresso na universidade pública.

⁷⁰ Elegeu-se a disciplina de Química para análise, visto que a autora tem sua formação em Licenciatura em Química e atribui-se maior facilidade da interpretação dos dados a esta área.

⁷¹ Ou será o contrário? Essa pergunta vale uma tese de doutorado!

Introdução

A relação da escola básica com a universidade passa por transformações tanto curriculares, quanto culturais e por diferentes modos de legitimação no meio institucional. Nesse nó diagramático, também está a escola privada, objeto de análise deste artigo, que não pode ser esquecida, pois atualmente existe um enfraquecimento das diferenças entre as escolas públicas e privadas quanto à forma de ingresso na UFRGS, já que os movimentos dentro da Universidade vêm de um momento na política educacional brasileira que investe em reformas e mudanças, e estas mudanças afetam a escola privada⁷².

Neste sentido, apresenta-se, como caso analítico, o colégio GELD⁷³, uma escola emblemática na sociedade gaúcha. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os docentes do GELD⁷⁴, a fim de ter a oportunidade de reconhecer os discursos que permeiam a escolha de conteúdos de Química⁷⁵ e perceber as identidades que compõem o currículo desta escola privada. Afinal, acredita-se que o currículo corporifica-se nas instituições, trazendo consigo uma subjetividade crucial à eleição do conteúdo, para além da simples integração dos saberes, o currículo é uma questão de identidade (SILVA, 2014).

A escolha para análise, mais especificamente, são os planos político-pedagógico e a estrutura curricular de Química do GELD⁷⁶, a fim de ter um olhar que mobilize outras reflexões, novos questionamentos para antigas

⁷²Em nenhum momento questionam-se, neste texto, as realidades escolares, qualidades educacionais e critérios para definir como se dá a educação em cada modelo de escola, apenas o critério de ingresso na universidade pública.

⁷³ Nome fictício.

⁷⁴ O GELD pode ser considerado uma escola para estudo de caso, pois possui uma longa história no desenvolvimento das redes privadas gaúchas e sua legitimação neste meio educacional está estabelecida, e, serve neste artigo específico, por esta escola indicar que possui autonomia pedagógica (Termo utilizado pelo GELD quando relacionado à liberdade das unidades escolares em elaborar seu próprio projeto pedagógico), importante critério quando é pretendido analisar as relações de poder, mais especificamente no que concerne a eleição dos conteúdos de um currículo.

⁷⁵ Elegeu-se a disciplina de Química para análise, visto que a autora tem sua formação em Licenciatura em Química e atribui maior facilidade da interpretação dos dados a esta área.

⁷⁶ O GELD é uma escola gaúcha investigada nessa pesquisa por sua relação histórica com a UFRGS e por seus altos índices de avaliação junto ao vestibular.

perguntas e principalmente ver o quanto os novos *dispositivos de avaliação*⁷⁷ direcionam a seleção dos conteúdos para a escola privada na atualidade⁷⁸.

O Projeto Político-Pedagógico

Acredita-se que, antes de analisar a estrutura curricular de uma escola, é interessante observar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) que ela possui, incluindo sua missão, sua visão e seus valores.

Ao se articular esta ação com o PPP do GELD, depara-se com a seguinte colocação:

O currículo de uma escola não compreende somente uma listagem de conteúdos ou objetivos propostos, mas carrega também uma proposta que tem por finalidade elucidar o perfil de aluno que vai se constituir ao longa da vida estudantil. Quando fazemos a leitura do conteúdo curricular de uma escola, estamos fazendo a leitura do aluno enquanto cidadão, de suas capacidades fora da escola e das condições de suas vivências em diferentes campos (PPP, 2014, p.02).

Os docentes do GELD foram consultados sobre o PPP através de entrevistas semiestruturadas. A escolha pela técnica de entrevistas deu-se pelo fato de que, embora o entrevistador já tivesse questões pré-definidas, existe um grau de liberdade para que surjam novas reflexões.

A entrevista foi realizada em julho de 2014, e os entrevistados foram os professores de Química do GELD. Todos os inquiridos foram informados sobre a finalidade da pesquisa e aceitaram participar dela, também assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (o modelo encontra-se no Anexo 1). Não serão expostas as identidades dos professores que participaram destas entrevistas, tampouco serão feitas distinções marcantes quanto a quem disse especificamente o quê, visto que aqui se pretende considerar o grupo de professores como uma sociedade de discurso, na qual produzem seus discursos e os fazem circular neste espaço: o colégio.

Os professores então se manifestam:

⁷⁷ No ano de 2009, o ENEM passa a ser classificatório, o que muda consideravelmente a sua avaliação e torna-se então um *dispositivo de avaliação*.

⁷⁸ Ou será o contrário? Essa pergunta vale uma tese de doutorado!

O plano político pedagógico do Colégio fala muito sobre o cidadão que se pretende formar, eu pretendo formar um cidadão que passe na UFRGS, só isso, mas se o cidadão é crítico, vou ser sincero que está longe deste patamar. Apenas pretendo formar um aluno que passe na UFRGS e no ENEM, agora cidadania não! Estes conteúdos que a gente tem que trabalhar muito rápido não dá pra refletir muito em cidadania. Resumindo: os professores têm total autonomia para a decisão do currículo, porém temos que dar conta do vestibular da UFRGS e do ENEM, o Colégio me permite que eu distribua a matéria como eu quiser nas séries, mas eu tenho que fazer com que os alunos sejam aprovados na UFRGS e no ENEM, então eu tenho que me basear no conteúdo programático das provas.

Eu acho que com este currículo que a gente tem, eu não vejo formação de cidadão, eu vejo um cara que vai passar na UFRGS, que vai passar em concurso, mas na realidade a gente não prepara para ser um cidadão do mundo, posso até ter esta ideia, mas o currículo me engessa de uma maneira que eu não tenho como, eu não vejo, eu teria que fazer de outra maneira, Uma maneira com mais prática, com mais vivência, vendo a aplicabilidade da Química.

Em outro texto Santos e Loguercio, (2016) destacaram que os professores do GELD assumem o discurso da ordem e falam de autonomia consensualmente, no entanto, quando se trata de discutir cidadania há um claro dissenso. Os professores não tiveram hesitação em responder e relacionaram com seu conhecimento social a crítica ao PPP, resistindo à ideia da missão, dos valores e das metas que a instituição almeja:

O esforço conjunto dos educadores a fim de que os alunos construam sua visão de mundo. Pautando suas ações por valores que qualificam o sentido da existência humana, o Colégio intenciona mobilizar o educando a assumir seu papel na sociedade, com liderança nas transformações sociais (PPP, 2014, p.4).

Durante as entrevistas, ficou nítido que os professores demonstravam conhecimento sobre o PPP (percebe-se isso nos adjetivos que são usados por eles nas suas argumentações e correspondem a exatamente o que está escrito), e reconhecem que não são feitas as ações devidas para a execução deste Plano. Os docentes desta instituição reforçam a ideia de que quem regula o currículo e até mesmo suas ações dentro da sala de aula, são as matrizes do ENEM e da UFRGS, como explicitado no excerto da entrevista: “*eu pretendo formar um cidadão que passe na UFRGS*”.

Diante desta análise das falas dos docentes, é importante que exista um olhar para a estrutura dos conteúdos que são disponibilizados pelo GELD, pois esta análise pode ser uma forma de perceber se o PPP (que como vimos é reconhecido e ignorado pelos docentes) também é pela estrutura curricular

da disciplina de Química: afinal, será impossível conciliar um currículo que possa preparar um jovem que passe na universidade pública, mas que também possa pensar e contemplar as características que se espera de um *aluno construtivo e solidário no mundo contemporâneo*? Como aponta o GELD, em seu PPP:

O Ensino Médio objetiva propiciar ao aluno, por meio das possibilidades de organização interdisciplinar dos conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e competências que viabilizem a reflexão crítica sobre o contexto social, tendo em vista motivá-lo para uma inserção construtiva e solidária no mundo contemporâneo (PPP, 2014, p.3).⁷⁹

Seria cabível incluir algumas questões que não estão na *ordem do discurso* desta instituição, mas que auxiliariam a preparar um cidadão mais crítico e solidário? Como pensar em um currículo multiculturalista⁸⁰? Afinal um currículo, na visão multicultural, trabalha a favor da formação de identidades abertas à pluralidade cultural, desvinculada de preconceitos em uma perspectiva de educação para a cidadania, para a ética nas relações interpessoais e principalmente para a crítica às desigualdades sociais e culturais (SILVA, 2014).

Nesse sentido, é interessante pensar que os docentes e a própria estrutura curricular afastam-se de temáticas polêmicas, como as questões de gênero e de racismo, temas abordados nas legislações educacionais como prioridade⁸¹. A separação dessas temáticas do ensino de química pode ser pensada como o desconhecimento de propostas potencialmente relevantes produzidas por outros autores da área de ciências, como “Química dos alimentos de origem africana” ou da “Contribuição da cultura africana no desenvolvimento de fármacos” ou da ‘Química dos venenos das serpentes

⁷⁹ Fonte: Disponibilizado pelo GELD.

⁸⁰ O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também, como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço. (SILVA, 2014, p.85)

⁸¹ Sancionada em 9 de janeiro de 2003, a Lei 10.639/2003 torna obrigatória a inserção de conteúdos de história e cultura afro-brasileira nos currículos da escola básica, conforme o artigo 26-A: “Os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”

mortais africanas“, ou ainda, uma discussão triste, porém importante de uma reportagem do ano de 2011 sobre a tese de Doutorado em Filosofia de Lisa Martino-Taylor⁸², que relata a “investigação sobre a saúde – efeitos de materiais radioativos em populações vulneráveis sem o consentimento em St. Louis durante os anos de 1945 a 1970”, na qual ela afirma que os Estados Unidos testaram armas químicas em pobres e negros durante a Guerra Fria. Essas temáticas são interditadas na disciplina de Ciências ou de Química e pertencem a outro regime discursivo, como o das disciplinas de Filosofia, História ou Sociologia. Seja qual for a perspectiva, ela mostra que a relação do conhecimento disciplinar e do discurso do PPP são abismais.

Contudo, pode-se fazer o questionamento: A cultura Afro-Brasileira só deve ser pensada nas disciplinas de História e/ou Filosofia? Seria possível incluí-la no currículo de Química? Tomaz Tadeu aponta:

O racismo não pode ser eliminado simplesmente através do combate a expressões linguísticas racistas, mas deve incluir também o combate à discriminação racial no emprego, na educação, na saúde. (SILVA, 2014, p.87).

Deve-se pensar se a eliminação do racismo pode possuir um espaço para discussão ou um momento para reflexão isolada, ou ainda, ela pode estar intrínseca ao processo de formação do sujeito, em todos os espaços, inclusive no currículo de Química.

Se a temática étnica não aparece no currículo de Química, seria possível aparecer a questão de gênero? Afinal, uma instituição que, ainda hoje, se dispõe a escrever em seu PPP que “se propõe a formar seus alunos para serem homens capazes de ajudar na construção de uma sociedade [...]” (grifo nosso), não parece estar levando em consideração a questão de que mulheres também são capazes de ajudar nas construções sociais. Dentro da disciplina de Química, também seria relevante reforçar a importância de que muitas mulheres obtiveram da História da Ciência, como por exemplo:

A alquimista babilônica **Tapputi-Belatekallim**, nascida em 1200 a.C, foi a primeira mulher de que se tem notícia a trabalhar com química na produção de perfumes.

⁸² Tese completa disponível em: http://media.proquest.com/media/pq/classic/doc/2708892501/fmt/ai/rep/NPDF?_s=4DTca%2FoDnyfovRntNOwWnwKn8ek%3D. Acesso em 17/11/2015.

Maria, a Judia (Século I d.C.), inventora de diversos equipamentos e procedimentos dentre os quais podemos destacar o “banho maria”, ainda hoje ferramenta utilizada em todos os laboratórios.

Jane Haldimand Marcet (1769-1858). Ela desenvolveu um papel importante no desenvolvimento da química enquanto ciência.

Marie Anne Pierrette Paulze (1758-1836), esposa e auxiliar de Lavosier. Traduzia para o marido e para os intelectuais da época os artigos que eram publicados em inglês, sueco e latim, línguas nas quais era fluente. Além disso, ela foi responsável pela publicação de algumas deste importante químico obras após sua execução durante a Revolução Francesa.

Almira Lincoln Phelps (1793-1884), professora e autora de diversos livros didáticos, que apresentava em seus escritos um papel fundamental para a atividade prática dentro do ensino-aprendizagem da química.

Marie Sklodowska Curie (1867-1934) foi a primeira mulher a obter o título de doutora em Física pela Sorbonne, a primeira professora de física desta Universidade, a única pessoa a receber dois prêmios Nobel em áreas distintas: um em Física no ano de 1903 (juntamente com seu marido Pierre Curie e Henry Becquerel), e outro em Química, 1911, pelas suas contribuições a essa ciência ao descobrir os elementos rádio e polônio.

Irène Joliot-Curie (1897-1956), que também foi agraciada com seu esposo, Jean Frederic, por terem sido os primeiros a sintetizarem isótopos radioativos. Irène possuiu desde cedo uma formação científica esmerada, tendo como professores, sua mãe e os amigos do casal Curie. (NUNES, SANTOS, SOUZA, OLIVEIRA, 2008) (grifo do autor).

Acredita-se que este campo pode oferecer novas reflexões aos educandos, novas respostas para velhas questões, além de dar visibilidade a grupos que têm sido escondidos nas teorias curriculares mais tradicionais. De acordo com as teorias de currículo de Tomaz Tadeu:

O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero. Uma perspectiva crítica de currículo que deixasse de examinar essa dimensão do currículo constituiria uma perspectiva bastante parcial e limitada desse artefato que é o currículo (SILVA, 2014 p.97).

Pode-se pensar que as questões transversais continuam transversais, sem pertencerem a uma disciplina única, mas também sem ser um corpo disciplinar específico, sempre tangente ao saber, nunca tangindo o saber. Acredita-se que a disciplina de Química deveria ser pensada, assim como as outras disciplinas deveriam, como um híbrido de enunciados, que juntos formariam um discurso: precisa-se pensar em um currículo fora da caixa.

A estrutura curricular

Quando se analisa a estrutura curricular, percebe-se que a organização dos conteúdos do GELD se dá por eixos, que se subdividem mais especificamente pela separação de disciplinas escolares. Afinal, é por meio destas disciplinas que os professores organizam-se em grupos, orientam sua formação⁸³ e seu trabalho. Os períodos são importantes nas relações escolares, pois designam o número de carga horária, o tempo de cada matéria e o espaço dado a cada professor que diz sobre os entendimentos da escola sobre disciplina. Nesse sentido, percebe-se a sua importância em dois aspectos: disciplina enquanto corpo de conhecimento e disciplina enquanto conformação dos corpos. O tempo na escola não é uma marcação necessária de organização, é um efeito das relações de poder.

A colocação em “série” das atividades sucessivas permite todo um investimento da duração pelo poder: possibilidade de um controle detalhado e de uma intervenção pontual (de diferenciação, de correção, de castigo, de eliminação) a cada momento do tempo; possibilidade de caracterizar, portanto de utilizar os indivíduos de acordo com o nível que têm nas séries que percorrem; possibilidade de acumular o tempo e a atividade, de encontrá-los totalizados e utilizáveis num resultado último, que é a capacidade final de um indivíduo. Recolhe-se a dispersão temporal para lucrar com isso e se conserva o domínio de uma duração que escapa. O poder se articula diretamente sobre o tempo; realiza o controle dele e garante sua utilização. (FOUCAULT, 2013a, p. 154 grifo do autor).

A discussão sobre disciplinas aprofunda-se no momento em que se percebe que no GELD existem três períodos semanais para a Química, outros três períodos para a Física e assim segue para Biologia, no entanto, o tempo destinado para Sociologia e Filosofia é de um período para cada. Nesse sentido, questiona-se qual o perfil do jovem que o GELD pretende formar, pois este colégio coloca que pretende *motivar o aluno para uma inserção construtiva e solidária no mundo contemporâneo*. Esta motivação aparece na estrutura curricular? É interessante dispor de um currículo linear e estático para a disciplina de Química e dar espaços curtos e finitos para discussões importantes na contemporaneidade ou deixar estas discussões intrínsecas em todas as disciplinas?

⁸³ É uma prática do colégio analisado: realizar reuniões e palestras periodicamente, que visam ampliar a formação docente.

Diante destes questionamentos, cabe analisar a listagem de conteúdos e/ou conceitos que compõem a disciplina de Química do currículo constituído anualmente no Colégio analisado, apresentados a seguir nas Tabelas 2, 3 e 4:

EIXOS	QUÍMICA – 1ª série
Investigação/ letramento científico	Fenômenos físicos e químicos; Separação de misturas; Atomística; Tabela periódica; Ligações químicas; DNA: Formação e replicação na formação da vida; “O pão velho fica duro, e a bolacha velha fica mole” Por quê?; Úlcera gástrica e pH; Respirar rápido faz mal? Acidose e alcalose; Sono depois das refeições: digestão dos alimentos; Polaridade Molecular; Forças Intermoleculares; Solubilidade; Funções Inorgânicas; Ácidos e Bases; Mar morto e o desenvolvimento da vida; A maionese “desandou”- proporção entre óleo e ovos; Receita de bolo e estequiometria; Funções Inorgânicas: Sais e óxidos; Reações Inorgânicas; Estequiometria; Rendimento e Pureza.
Representação da informação	Coleta, organização, análise e registro de dados; Gráficos e tabelas; Infográficos; Produção de textos de informação científica; Mapa conceitual; Esquema; Resenha; Resumo.
Contextualização sociocultural	Descoberta do fogo – aspectos históricos e repercussão no desenvolvimento da sociedade; “Lixo seco ou orgânico” – Essa separação ajuda realmente na reciclagem do lixo?; O petróleo e o impacto na sociedade moderna; Carros econômicos X desempenho.
Uso das tecnologias	O uso da radioatividade no tratamento do câncer; Efeitos da radioatividade no corpo humano; Gasolina “batizada” – Qualidade dos combustíveis: análise dos percentuais de etanol na gasolina; Chuva ácida em ambientes poluídos; Revolução industrial e seus efeitos ambientais; Produção de aço a partir do minério de ferro; Quanto custa o desperdício em uma indústria química.

Tabela 2: Distribuição de conteúdos referentes à 1ª série do Ensino Médio.⁸⁴

⁸⁴ Fonte: Dados disponibilizados pelo GELD.

EIXOS	QUÍMICA 2ª série
Investigação/ letramento científico	Eletroquímica; Pilhas e baterias; Tabela de potenciais e espontaneidade de reações; Leis de <i>Faraday</i> ; Por onde anda o átomo de carbono que me deixou?; Fóssil ou não fóssil? O que a natureza tem com isso?; Química orgânica; Classificação das cadeias carbônicas; Hidrocarbonetos e funções oxigenadas e nitrogenadas; Combustíveis; Propriedades físicas; Isomeria; Reações Orgânicas; Noções de bioquímica.
Representação da informação	Coleta, organização, análise e registro de dados; Gráficos e tabelas; Infográficos; Produção de textos de informação científica; Mapa conceitual; Esquema; Resenha; Resumo.
Contextualização sociocultural	“Orgânico ou natural”?; Feronômios e agricultura; A química da visão; A química das drogas: álcool e tabagismo.
Uso das tecnologias	Pilhas: da amálgama ao marco-passo; Corrosão e metalurgia; Pilhas, baterias e notebooks, o que fazer com eles?; Veículos movidos à eletricidade; Galvanoplastia: embelezando e protegendo a química; A química do cabelo e das bebidas alcoólicas; Armas químicas; Como se produzem plásticos e borrachas?

Tabela 3: Distribuição de conteúdos referentes à 2ª série do Ensino Médio.⁸⁵

⁸⁵ Fonte: Dados disponibilizados pelo colégio.

EIXOS	QUÍMICA – 3ª série
Investigação/ letramento científico	Coeficiente e curvas de solubilidade; Tipos de soluções; Unidades de concentrações; Diluição e misturas de soluções; Transformações endo e exotérmicas; Entalpia de dissolução, de neutralização, de formação e de combustão; Energia de ligação; Lei de Hess; Velocidade média de reações; Fatores que afetam a velocidade das reações; Lei cinética de velocidade; Equilíbrio químico; Constante de equilíbrio; Espontaneidade de reações; Deslocamento do equilíbrio; Equilíbrio iônico; pH e pOH; Efeito do íon comum; Hidrólise de sais.
Representação da informação	Coleta, organização, análise e registro de dados; Gráficos e tabelas; Infográficos; Produção de textos de informação científica; Mapa conceitual; Esquema; Resenha; Resumo.
Contextualização sociocultural	Química e vida marinha; Efeitos térmicos das reações em nossas vidas; A energia dos combustíveis e o meio ambiente; Os alimentos e seu valor calórico; O consumidor: ciladas e direitos - fique de olho nos rótulos.
Uso das tecnologias	A química da homeopatia; Tipos de soluções: da maionese ao chantilly; Soluções: da farmácia ao salão de beleza; Química e saúde: a fluoretação da água e a prevenção de cáries; Catalisadores movimentando o mundo; Produção de amônia, de fertilizantes e a primeira guerra mundial; Equilíbrio químico: das lentes fotocromáticas à hipóxia; pH, da chuva ácida ao amarelecimento dos livros antigos.

Tabela 4: Distribuição de conteúdos referentes à 3ª série do Ensino Médio⁸⁶

⁸⁶ Fonte: Dados disponibilizados pelo colégio.

O currículo de Química proposto pelo GELD está claramente ligado às características modernas, como mostra Tomaz Tadeu da Silva:

O currículo existente é a própria encarnação das características modernas. Ele é linear, sequencial, estático. Sua epistemologia é realista e objetivista. Ele é disciplinar e segmentado. O currículo existente está baseado numa separação rígida entre “alta” cultura e “baixa” cultura, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano. (SILVA, 2014, p.115).

No entanto, podem-se perceber, em sua formulação, aportes das diferentes posições científicas produzidas pelos Educadores em Química, tais como o cotidiano, no exemplo: “O pão velho fica duro, e a bolacha velha fica mole. Por quê?”. A temática do cotidiano está presente na Educação em Química desde a década de 80, o que é motivo de estudo para alguns pesquisadores⁸⁷:

Os termos contextualização e cotidiano são muito marcantes na área de ensino de química, sendo utilizados por professores de química, autores de livros didáticos, elaboradores de currículos e pesquisadores em ensino de química. No entanto, o termo contextualização só passou a ser utilizado após os PCNEN (Brasil, 1999) e os PCN+ (Brasil, 2002), enquanto que o termo cotidiano já aparecia nos discursos curriculares da comunidade de educadores químicos como pode ser visto na Proposta Curricular para o Ensino de Química 2º Grau (São Paulo, 1992) e nos trabalhos de Lutfi (1988) e em projetos como o Projeto de Ensino de Química para o 2º grau (Proquim, 1982) e o Projeto Interações e Transformações (Gepeq, 1993) que foram desenvolvidos baseados na importância do cotidiano para o ensino de química (WARTHA, SILVA e BEJARANO, 2013).

A temática do cotidiano não é algo recente para os Educadores de Química, por volta de 1970, surge o movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) que trouxe ao educando uma reflexão da necessidade de transformar a sua realidade para melhor, de pensar por si próprio e ter uma visão crítica da sociedade onde vive, incluindo suas vivências cotidianas. Neste sentido, percebe-se que estas reflexões permitem identificar a valorização da Química como forma de entendimento da realidade. Os professores deste colégio assumem o discurso de utilidade da ciência, o que, de certa forma, valoriza sua profissão docente com os seus pares.

Olhando o currículo, enquanto listagem, pode-se perceber a tangente dos temas cotidianos. Há os temas e há os conteúdos, como quando se discute

⁸⁷ Edson José Wartha, Erivanildo Lopes da Silva e Nelson Rui Ribas Bejarano

o sono e o pós-prandial, bem depois de colocar “química orgânica”, como se nosso organismo não fosse orgânico.

O currículo do GELD, tal qual se apresentou nas tabelas, mostra-se linear e engessado, inclusive pode-se perceber isso nas falas dos docentes:

A realidade é complicada, se isso aqui que a gente faz é educação, eu sou mico de circo. Pior que nas entrevistas com os pais a gente tem que falar certas coisas, algumas coisas que eu falo são pesadas. Quando me perguntam como é tua aula, eu respondo que minha aula é tradicional, afinal, tem algum professor aqui que tu acha que não dá aula tradicional? Então vamos discutir o que é uma aula tradicional, porque talvez eu tenha uma visão e vocês tenham outra. Aqui são os alunos sentados e escutando o tempo todo.

Os professores reconhecem a necessidade de pensar em um currículo de outra maneira e também reconhecem que com este currículo não há a formação de um cidadão. Na análise de Maria Aparecida da Silva:

Na concretude do dia-a-dia, as escolas estão cada vez mais submetidas a uma lógica de parâmetros curriculares nacionais e transnacionais, pautada pelo noção de eficiência e eficácia, na busca de padrões de qualidade. Apesar do peso destas pressões, há no interior das escolas, movimentos isolados de rejeição, de resistência e de busca de alternativas. Todavia, os profissionais da educação encontram-se fragmentados enquanto classe social, desamparados por seus sindicatos e muitas vezes distantes do debate que ocorre nas Universidades (SILVA, 2010, p.13).

Estes docentes estão assujeitados/subjetivados a um discurso em que é difícil enxergar novas possibilidades. E o que se pode esperar de um currículo que, em um dos seus eixos - “Representação da informação” - em todas as séries, tem a designação de “Coleta, organização, análise e registro de dados; Gráficos e tabelas; Infográficos; Produção de textos de informação científica; Mapa conceitual; Esquema; Resenha; Resumo”, todas estas propostas de ensino são de caráter individual, sistemático e não há uma proposta de trabalho em grupo ou em duplas para que haja a interação, a socialização, o desenvolvimento da imaginação coletiva, o respeito com seus pares, enfim, características para se formar um cidadão. Pouco de diferente, os discursos dessa década ainda não são capazes de se constituírem como parte da rede discursiva dos professores e mesmo da sociedade, ou mesmo de sociedades menores, são típicos de algumas posições de resistência, ainda linhas, cujos nós são frágeis, pelo contrário, no que se refere ao discurso sobre

interdisciplinaridade e cotidiano (já incorporado à rede discursiva), pode-se perceber na fala dos docentes e na estrutura curricular.

O ensino de Química, assim como o de outras matérias, segundo os discursos da ordem discursiva atual, deveria ser marcado pelo objetivo de ensino voltado à formação do cidadão, como destacado do PPP do GELD, porém os temas apresentados e sua “representação da informação” não correspondem a este processo, porque, embora temas cotidianos sejam fundamentais para a formação do cidadão, estes apresentados no currículo e na sua forma de ensino podem contribuir para o desenvolvimento do conhecimento científico, mas dificilmente são formativos de posições sociais cidadãs. No dizer de um dos docentes que está há mais tempo na escola, pode-se perceber que a cidadania tem um entendimento social diferente:

Esta clientela aqui é uma clientela de peso lá fora, tu não tá formando, não tô dizendo assim, que todo mundo que faz escola publica não será bem sucedido, mas tu não tá formando balconista, caixa, assistente, auxiliar, não, tu tá formando são engenheiros, doutores, advogados, administradores, sabe? É isso que a gente forma. Não to dando instrução pro cara que vai ser chão de fábrica, eu acho que esta ética, que é necessária, não existe. Por exemplo: se meu produto vai poluir? E eu com isso, sabe? É como um cavalo que pisoteia a água que bebe.

Há, na listagem, diversos exemplos que manifestam o tangenciamento dos conteúdos cotidianos e que evidenciam o imperativo discursivo: é preciso falar de cotidiano para ser “atual”, é preciso falar de conteúdos específicos para ser “legítimo”, é preciso cercear o currículo para existir a disciplina. Assim se faz o currículo de uma escola privada que pretende ser moderna, atual, potente e que compete em diferentes arenas para se manter viável. O que há de novo nessa proposição: conhecer e evidenciar.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A metáfora, apresentada nesse artigo, de “pensar fora da caixa” foi bastante oportuna para esta análise. Começando pela “caixa”: os professores de Química e o conteúdo em geral. Estes docentes estão inseridos em um discurso que a pedagogia de ensino é fortemente sedimentada, e ainda, é influenciada pelos novos *dispositivos de avaliação* que se consolidam na contemporaneidade e, por isso, ganham *status* de verdade. Nesse sentido, percebe-se que existe uma tradição limitadora dos discursos dos professores, que é difícil de desvincular, já que sua sedimentação a tornou uma verdade natural.

A relação do docente com o PPP é tácita. Os professores do GELD conhecem o PPP, mas não o reconhecem em suas práticas, devido às repressões e interdições que são exercidas no sentido de corresponder às expectativas de altas taxas de aprovação nos *dispositivos de avaliação*. Identificam-se discursos em que não há a possibilidade de pensar diferente, de pensar alternativas que contemplem o PPP da escola e o currículo de Química.

O currículo do GELD é tradicional, embora haja escapes que façam pensar em um currículo aplicado ao cotidiano, ainda assim, é um currículo estático em que não se integram os saberes e valoriza-se o conhecimento em detrimento do saber.

Neste artigo, em nenhum momento, teve-se a intenção de “jogar a caixa fora”, mas é importante problematizar seus “jogos de verdade” e enxergar o quanto é possível criar possibilidades que extrapolem a rigidez dos processos de ensino e a dependência curricular gestada junto aos *dispositivos de avaliação*.

Defendeu-se, ou ainda, deu-se a oportunidade de um olhar que mobilize para outras reflexões, outras maneiras que não sejam as rotineiras, do cotidiano. Afinal, o cotidiano se estabelece nas práticas regulares assim como no espaço em que ocorre, até então, o impensável. Simultaneamente, coexistem rotina e rupturas e é neste espaço do rotineiro e também do inesperado que são produzidas e se expressam novas possibilidades de resistência.

As resistências estão em constante modificação, sempre se refazem, se inovam, conforme os poderes que se remodelam. Neste sentido, resistir é criar.

Referências

CORAZZA, Sandra. O que quer um Currículo? Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio F. (org.). Currículo: questões atuais. Campinas: Papirus, 2003.

_____. Diferença pura de um pós-currículo. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth (org.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002, p.103-113.

DREHER, Martin N. Breve história do ensino privado gaúcho. São Leopoldo: Oikos, 2008.

FONSECA, Márcio Alves da. Michel Foucault e a constituição do sujeito. SP. Ed. Educ, 2011.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

_____. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____. Microfísica do Poder. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

_____. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. 41. ed. Rio de Janeiro. Petrópolis: Vozes, 2013.

LYOTARD, Jean-François. A Condição Pós-Moderna. Rio de Janeiro: José Olympio. 2013

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós graduação em educação. Maringá, v. 4, n. 2 , p. 149-171, 2012

NUNES, Albino Oliveira¹ , SANTOS, Anne Gabriella Dias² , SOUZA, Francisco das Chagas Silva³ , OLIVEIRA, Valéria Regina Carvalho de. SETE HISTÓRIAS DE UMA QUÍMICA. Disponível em <http://www.annq.org/congresso2008/resumos/Resumos/T18.pdf>

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SILVA, Maria Aparecida da. 2010 CURRÍCULO PARA ALÉM DA PÓS-MODERNIDADE Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT12-2444--Int.pdf>. Acesso em 21.Dez.2015.

VEIGA-NETO. Alfredo. Foucault e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WARTHA, E. J.; SILVA, E.L.; BEJARANO, N.R.R. Cotidiano e Contextualização no Ensino de Química. Química Nova, Vol. 35, N° 2, p. 84-91, 2013.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Mariana Stegues Marasca dos Santos, responsável pela pesquisa “*Seleção de conteúdos: Operações de poder e saber sobre o educador*”, faço um convite para você participar como voluntário deste estudo.

Esta pesquisa pretende investigar as relações de poder/saber na perspectiva foucaultiana, que perpassam o âmbito escolar, principalmente no que concerne à seleção de conteúdos que compõem o currículo de Química. Acredito que esta pesquisa seja importante porque é necessário investigar estas ações, analisar estes diálogos que existem sobre o currículo, ou a falta deles, e consecutivamente seus motivos.

Para a realização da pesquisa, será feita uma entrevista semiestruturada de aproximadamente 30 minutos. Sua participação constará de responder sinceramente algumas perguntas.

É importante esclarecer que você é livre para responder ou não às questões inquiridas.

Durante todo o período da pesquisa, você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com o pesquisador responsável ou com o Conselho de Ética em Pesquisa da UFRGS.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Pesquisador Responsável: Mariana Stegues Marasca dos Santos.

Localizável pelos telefones: (51)81993501 e (51)30195580 ou no endereço eletrônico: marianamarasca@terra.com.br.

Demais informações no Programa de Pós Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde no endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600 – Prédio Anexo. Porto Alegre / RS. CEP: 90035-003.

Mariana Stegues Marasca dos Santos

Eu, xxxxxxxxxxxxxxxx, após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

CONSIDERAÇÕES FINAIS~

O estudo apresentado nesta dissertação focalizou o mundo da escola, mais especificamente a escola privada e sua relação com a universidade pública, e evidenciou algumas das mudanças educacionais ocorridas nesse processo, iniciando com um breve panorama do ensino superior, passando pelo histórico do ENEM até a Lei das Cotas, que ainda está em processo de implementação nos dias atuais. Analisou-se, sobretudo, o impacto das políticas educacionais nessa relação escola-universidade e, principalmente, questionou-se o lugar da escola privada nesta nova rede organizacional que vem se desenvolvendo na última década, com a ciência de que as escolas privadas, por sua constituição e inserção político-econômica, têm impacto significativo nas mudanças educacionais para além de seus muros.

Aconteceram mudanças na escola básica, que afetaram tanto a escola pública como a escola privada. As taxas de aprovação, “produto” oferecido aos consumidores da escola privada, decresceram desde a implementação de ações governamentais. O colégio particular, na contemporaneidade, teve de se recriar e se reinventar para suprir as exigências dos novos *dispositivos de avaliação*. O ENEM, por exemplo, um dos maiores *dispositivos de avaliação* no cenário brasileiro, traz grandes modificações aos espaços da escola privada, como se percebeu no estudo de caso do GELD, apresentado nessa dissertação.

Os docentes, intrínsecos às relações de poder que se entabecem nestes espaços, estão assujeitados a um discurso que, obrigatoriamente, deve alcançar taxas significativas. Estes *dispositivos* consolidam-se e influenciam uma pedagogia sedimentada e legitimada pela escola privada, nesse sentido, cada vez mais ganham *status* de verdade.

Os professores demonstram vontades, elaboram outras verdades, submetem-se a outros discursos, ao mesmo tempo em que se reconhecem autônomos, indicam suas grades, seus grilhões. Os discursos paradoxais dos professores, a estrutura curricular e a recente mudança no ENEM indicam que pensar “fora da caixa” é bem mais complexo do que querem os teóricos críticos. As teorias pós-críticas trazem, nesse sentido, uma forma de entender a escola possível e se colocam num lugar de resistência.

Nesta pesquisa, percebeu-se que a sociedade de discurso da escola, os dispositivos de avaliação e as redes discursivas que interpelam os professores não se constituíram no hoje, pois guardam discursos do Brasil Colônia, que permaneceram e se repetem em novas materialidades, guardam memórias dos movimentos de continuidades e de rupturas, mas, sobretudo, não se constituem no macro, em relações verticalizadas, mas no micro, na fala dos docentes do GELD, na imposição do vestibular da UFRGS, na concorrência com o ENEM, nas redes amicais.

Pensar o currículo e sua relação extramuros é pensar as sujeições e as liberdades intramuros. O aprendizado que se tem pode se resumir ao título dessa dissertação: é preciso pensar fora da caixa, mesmo dentro da caixa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cad. Pesquisa*. 2006, vol.36, n.129, pp. 637-651. ISSN 1980-5314. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000300007>.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010.

CORAZZA, Sandra. *O que quer um Currículo?* Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio F. (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 2003.

_____. Diferença pura de um pós-currículo. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth (org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p.103-113.

CUNHA, Luiz Antônio. *Ensino Superior e a Universidade*. in: 500 anos de educação no Brasil. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 606 p.

CUNHA, Helvécio Damis de Oliveira. A crise ética na pós-modernidade e seus reflexos sobre a educação jurídica. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XV, n. 100, maio 2012. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11655&revista_caderno=13>. Acesso em dez 2015.

DELEUZE, Gilles. Désir et plaisir. *Magazine Littéraire*. Paris, n. 325, oct, 1994, pp. 57-65.

DREHER, Martin N. *Breve história do ensino privado gaúcho*. São Leopoldo: Oikos, 2008.

DUMONT, L., (1992). *Homo hierarquicus*. São Paulo: EDUSP

DURHAN, Eunice Ribeiro. *Ensino superior no Brasil: público e privado*, 36pp, 2003. in: NUPES Série “Documentos de trabalho” (1989-2005).

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. *Educ. rev.* [online]. 2006, n.28, pp. 17-36. ISSN 1984-0411. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000200003>. Acesso em 28.dez.2015.

FERREIRA, Maira, 2008. *A Revista Superinteressante, os livros didáticos de Química, e os Parâmetros Curriculares Nacionais instituindo “novos” conteúdos escolares em Ciências/Química*. Tese de doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FONSECA, Márcio Alves da. Michel Foucault e a constituição do sujeito. SP. Ed. Educ, 2011.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

_____. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____. Microfísica do Poder. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

_____. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. 41. ed. Rio de Janeiro. Petrópolis: Vozes, 2013a.

_____. *Segurança, território, população*. Curso do Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. Uma perspectiva histórico-sociológica da reforma educacional na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990. Brasília: Liberlivro, 2012, 164 p.

LANG, Fernando, BARBOSA, Marcia Cristina Bernardes, SILVA, Roberto da. Et Al. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Uma análise crítica Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 37, n. 1, 1101 (2015). Acesso em 15.dez.2015.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. José Carlos Libâneo Universidade Federal de Goiás. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LYOTARD, Jean-François. A Condição Pós-Moderna. Rio de Janeiro: José Olympio. 2013.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós graduação em educação. Maringá, v. 4, n. 2 , p. 149-171, 2012

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.226-241, Jul/Dez 2009 ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org - Sobre os modos de produzir sujeitos e práticas na cultura: o conceito de dispositivo em questão. Acesso em 21.dez.2015

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. Educ. Soc. [online]. 2009, vol.30, n.106, pp. 15-35. ISSN 1678-4626. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>. Acesso em 21.dez.2015

MINHOTO, M. A. P. Avaliação educacional no Brasil: crítica do exame nacional do ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, p.213-231, jan./jun. 2010.

NUNES, Albino Oliveira.¹ , SANTOS, Anne Gabriella Dias² , SOUZA, Francisco das Chagas Silva³ , OLIVEIRA, Valéria Regina Carvalho de. SETE HISTÓRIAS DE UMA QUÍMICA. Disponível em <http://www.annq.org/congresso2008/resumos/Resumos/T18.pdf>

POPKEWITZ, Thomas. S. Reforma educacional: uma política sociológica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____ Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____ Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito do poder. In: IMBERNÓN, F. A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

POPKEWITZ, Thomaz. História do currículo, regulação social e poder. In. SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Sujeito da Educação. Estudos foucaultianos. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Quaresma, M. L. Entre o herdado, o vivido e o projetado. Estudo de caso sobre o sucesso educativo em dois colégios privados frequentados pelas classes dominantes. 2012. PhD Thesis. Oporto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

RIBEIRO, Wagner Costa. A quem interessa a globalização. Revista ADUSP, 1995, n. 2, p. 18-21.

ROCHA, FERREIRA, KRUGER. Processos de Legitimação de Conteúdos de Ensino de Química: um Estudo sobre Currículo, 2011. Disponível em <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0140-2.pdf>. Acesso em 21.dez.2015.

SILVA, Maria Aparecida da. 2010 CURRÍCULO PARA ALÉM DA PÓS-MODERNIDADE. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT12-2444--Int.pdf>. Acesso em 21.Dez.2015.

SCHWARCZ, L, M. STARLING, H, M. Brasil: uma biografia – 1ªed.- São Paulo: Companhia da Letras, 2015.

SOUZA, Paulo Nathanael P. Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. Ensino Superior no Brasil: Análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILLI, Pablo (Org.). Pedagogia da Exclusão. Petrópolis: Vozes, 1995.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI et al.(org.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. – São Paulo: Cortez, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. De Internet, cibercultura e inteligências. Episteme, n.9, jul-dez 1999. p.121-126

_____. Foucault e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WARTHA, E. J.; SILVA, E.L.; BEJARANO, N.R.R. Cotidiano e Contextualização no Ensino de Química. Química Nova, Vol. 35, N° 2, p. 84-91, 2013