Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Silvia Braña Lopez

O exame na produção de políticas curriculares: a avaliação contextualizada

Rio de Janeiro
2007

Silvia Braña Lopez

O exame na produção de políticas curriculares: a avaliação contextualizada

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora Profa. Dra. Alice Casimiro Lopes

Rio de Janeiro

2007

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

L864 Lopez, Silvia Braña.
O exame na produção de políticas curriculares: a avaliação contextualizada / Silvia Braña Lopez. – 2007.
127 f.

Orientadora: Alice Casimiro Lopes.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Avaliação – Teses. 3. Ensino médio – Rio de Janeiro (Estado) – Teses. 4. Ensino Superior – Rio de Janeiro (Estado) – Teses. 5. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Teses. I. Lopes, Alice Casimiro. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 378(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Silvia Braña Lopez

O exame na produção de políticas curriculares: a avaliação contextualizada

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 29 de agosto de 2007

Banca Examinadora:

_____

Profa. Dra. Alice Casimiro Lopes (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

_____

Profa. Dra. Raquel Goulart Barreto

Faculdade de Educação - UERJ

_____

Profa. Dra. Ana Marisa Ferreira da Costa Monteiro

Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Rio de Janeiro

2007

Não sendo uma potência, (...) não pode empreender uma batalha contra as potências: em compensação, trava contra elas uma guerra sem batalha, uma guerra de guerrilha. Não se pode falar com elas, nada tem a lhes dizer, nada a comunicar, e apenas mantém conversações. Como as potências não se contentam em ser exteriores, mas também passam por cada um de nós, é cada um de nós que (...) encontra-se em conversações e em guerrilhas consigo mesmo.

Deleuze, 1992, p. 9

AGRADECIMENTOS

Não temo afirmar que este trabalho é um trabalho de muitos, apesar de exibir apenas um signatário.

Deparei-me diante de certa convergência de pesquisa - indagar umas tantas perguntas, pesquisar uns tantos documentos, estudar uns tantos autores, buscar umas tantas fontes, escrever uns tantos capítulos, reescrever esses mesmos tantos capítulos, retornar aos mesmos tantos documentos, estudar outros tantos autores, equacionando tudo com nossos outros tanto quanto prazeirosos desafios de nossa vida de mestranda trabalhadora, mãe, filha e que acordava de manhã alguns dias desejando ficar um pouco mais em repouso. E refazer este ciclo umas tantas vezes.

No entanto, considero que foram as condições de produção desse texto que me compelem afirmar ser ele compartilhado e não solitário.

Aliás, aqui uma ressalva: minha só minha foi a motivação para esta escrita - minha inquietação sobre o tema.

No entanto, não me resta a menor dúvida de que sem a orientação de Alice Ribeiro Casimiro Lopes minha inquietação se limitaria a isso. Somente a uma inquietação, sem palavras, sem escrita, sem buscas, sem perguntas. Com você, minha orientadora, o trabalho de pesquisa rompeu as delimitações formais da relação docência/discência, posto que se converteu em companheirismo e assumiu múltiplos papéis.

Não me resta a menor dúvida de que sem as conversações que pude ter com todos os meus companheiros de nosso Grupo de Pesquisa sobre Políticas de Currículo, integrante do GRPesq/CNPq ***Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura*** e vinculado ao Proped/FE/UERJ, minha inquietação seria monótona, posto que enunciada ante pessoas menos implicadas nas questões em constante emersão. Com vocês, meus amigos, o trabalho de pesquisa ganhou sinergia e adquiriu vivacidade.

Não me resta dúvida de que sem as colaborações de Wilma da Costa Torres (agradecimento póstumo), Maria Luiza Pontes, Ana de Oliveira e, em especial a minha madrinha, Rosanne Evangelista Dias, minha inquietação seria por demais *em-si-mesmada*, posto que vocês comigo dividiram o pão como assim o fazem os companheiros; com vocês, a pesquisa e a escrita foram sempre compartilhadas, divididas, tal como o pão.

Não me resta a menor dúvida de que sem os alinhamentos, desalinhamentos e contraposições vivenciadas nas disciplinas propostas no currículo do curso de Mestrado através dos convites ao debate entre docentes/discentes, minha inquietação seria

monocromática, sem as nuances produzidas pelas inquietações outras que não me pertenciam. Com vocês, meus colegas de curso o trabalho de pesquisa se matizou, foi desafiado e exigiu retornos à prancheta de desenho.

Não me resta a menor dúvida de que sem a colaboração daqueles que tão generosamente me receberam e me disponibilizaram seu tão precioso tempo de trabalho para darem seus depoimentos, me permitirem o acesso aos arquivos documentais, em especial às equipes da Secretaria dos Conselhos da UERJ, do Departamento de Seleção Acadêmica da UERJ e ao Prof. Paulo Fábio Salgueiro do CPPII, talvez eu começasse a acreditar que minha inquietação fosse tímida e intimidada, posto que sem materialidade, um castelo de areia, palavras ao vento. Foram vocês, profissionais de dedicação admirável, que tornaram o trabalho de pesquisa tangível.

Não me resta dúvida de que, sem o incentivo de minha atual instituição, a Fundação Oswaldo Cruz e meus colegas de trabalho, minha inquietação seria acrescida de outras inquietações. Sem o estímulo ao crescimento profissional, convertido em política institucional para seus servidores adotada pela *Fiocruz*, o trabalho de pesquisa seria inviabilizado.

Não me resta dúvida de que sem a compreensão e apoio de minha família e amigos, minha inquietação seria a de alguém que se sentiria em solidão. Foram vocês, em especial meu filho-imenso-amor Pedro, que me fizeram querer sempre continuar em frente, não desistir desse projeto, posto que sem seus afetos, expressos nas mais extraordinárias risadas, piadas e chamegos, o trabalho de pesquisa seria morno, sem calor, seria cálido.

E, por fim, não me resta dúvida que sem a forte confiança em mim e nesse trabalho por minha mãe, Josefina, minha inquietação seria frágil. Foi você, minha mãe ou, entre nós, simplesmente *mamãe*, que converteu minha inquietação em fortaleza e que tornou esse trabalho mais que um esforço de pesquisa, mas uma homenagem a você que acreditou que eu seria capaz, até naqueles momentos em que eu não disso duvidava.

"Em Josefina
Modos, linguagem,
Ar, expressão,
Olhos e riso,
Riso e sorriso,
É tudo imagem
Graciosa e fina
Do coração."
(Manuel Bandeira, p. 276)

RESUMO

LOPEZ, Silvia Braña. **O exame na produção de políticas curriculares:** a avaliação contextualizada. 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

Esta pesquisa pretende analisar a mudança no modelo do Concurso Vestibular - parâmetro de avaliação hegemônico para ingresso nos cursos de graduação Universidade do Estado do Rio de Janeiro - ocorrida no ano de 2000, compreendendo esse exame como texto curricular com potência para a produção de sentidos às políticas de currículo do ensino médio. Analisamos a circulação de sentidos que se opera na relação entre as variadas instâncias de disputas discursivas - globais, governamentais e locais - para a legitimação de proposições políticas institucionais com a identificação de sentidos transversais que se deslocam através dos múltiplos contextos. Identificamos o currículo organizado por áreas de conhecimento, o exame das competências e habilidades, a contextualização dos conteúdos e a interdisciplinaridade como traços discursivos globais reinterpretados localmente. Examinamos que os deslocamentos e as condensações de sentidos presentes nas políticas institucionais representam acordos material-simbólicos resultantes das disputas que concorrem na construção e institucionalização de políticas curriculares. Os autores com os quais estabelecemos nossos diálogos em torno das discussões sobre avaliação e das políticas curriculares são Stephen Ball e Díaz Barriga. Como referência para as análises quanto aos processos de reinterpretação de sentidos entre as distintas instâncias discursivas, consideramos o campo dos estudos culturais, especialmente Stuart Hall.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino médio. Políticas de currículo. Discurso. Universidade.

ABSTRACT

LOPEZ, Silvia Braña. **The exam in curricular polices production:** the contextualized evaluation**.** 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

This research intends to analyse the exam evaluation model change that occurred in Rio de Janeiro State University at the year 2000, which is considered the hegemonic parameter for ingress in its graduate courses. We undestand this exam as a potent *curriculum* text to produce meanings to *curriculum* policy for high school. We analysed the meanings circulation which occurs beyond distinct instances where there are discursives challenges - globals, governamentals or locals - for legitimate institucional policy proposes. We identified that the *curriculum* organizied in knowledge areas, the competences and habilities evaluation, contextualization and the interdisciplinarity as global discursives traces reinterpretated by local policies. We exam the meaning displacements and condensations present at institucional policies whose represent material and simbolic deals as results from challenges that compete in the construction *curriculum* policies process through multiples contexts. We dialogue about evaluation and *curriculum* policies with Stephen Ball and Díaz Barriga to take basis for our arguments. We consider the theoretical perspective from the cultural studies, especially Stuart Hall, to analyse the processes of meanings reappropriations that occurs beyond discursives instances.

Keywords: Evaluation. High school. Curriculum policy. Discourse. University.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 9

1 **POLÍTICAS DE CURRICULO COMO POLÍTICAS CULTURAIS** 20

1.1 **Relações macro e micro, universal e particular: tensões e ambivalências na arena cultural** 20

1.2 **Políticas culturais como processos de subjetivação** 25

1.3 **Políticas de curriculo como políticas culturais** 31

1.4 **Circularidade de discursos nas políticas de currículo** 35

2 **REFORMAS CURRICULARES COMO PROJETO DE POLÍTICA CULTURAL** 42

2.1 **Anos 1990: o grande ciclo de reformas curriculares no Brasil** 42

2.2 **Reforma educativa na contemporaneidade: a relação poder/conhecimento.** 42

2.3 **A Cultura da Performatividade e sua relação com os princípios da reforma educacional na contemporaneidade: interdisciplinaridade/contextualização, competências e avaliação** 46

2.4 **Exame nacional do ensino médio - enem: o eixo avaliativo dos princípios da reforma educacional para o ensino médio no Brasil.** 61

3 **A AVALIAÇÃO EM CONTEXTO** 73

3.1 **A avaliação contextualizada: uma análise do concurso vestibular da UERJ** 73

3.2 **Anos 1990: o concurso vestibular toma parte do projeto político da UERJ.** 74

3.3 **O exame de qualificação e o exame discursivo: os *topoi* da reforma educacional e a tradição disciplinar no concurso vestibular da UERJ.** 89

CONCLUSÕES 117

REFERÊNCIAS 122

INTRODUÇÃO

O lugar da avaliação nas políticas de currículo: tensões subjacentes

O cenário internacional, nas últimas décadas, sofreu profundas transformações políticas, econômicas e sociais, com subseqüentes reconfigurações das relações inter e intranacionais. Com o advento da globalização, fenômeno que assumiu múltiplos significados em virtude de sua amplitude e complexidade[1], inauguraram-se profundos processos sociais de reestruturação nas sociedades pós-industriais. O campo da educação também foi posto em pauta tanto nas agendas das instâncias governamentais globais quanto nas locais. Os grandes blocos das nações capitalistas pós-industriais consideravam urgente que a educação estivesse incluída no processo de reestruturação para se adequar aos novos tempos; tempos esses que tomavam como sendo imperativo a essas sociedades um processo de formação do homem coadunado às exigências de um mundo "sem fronteiras", transcultural, em constante transformação e interação com tecnologias e múltiplos canais de comunicação.

O campo das políticas públicas educacionais brasileiras também tomou parte desse cenário. As reformas educacionais passaram a ser assumidas como necessárias, contribuindo para a construção de um ideário de políticas públicas ampliado que criaria as condições para a constituição de um Estado Brasileiro renovado. Com isso, em meados da década de 1990, foi estabelecida uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional que expressou as bases para o estabelecimento de uma intensa agenda de reformas que tinham por objetivo assegurar o alinhamento do Brasil à nova configuração mundial. Três grandes eixos ganharam centralidade nas reformas educacionais brasileiras, quais sejam, as reformas curriculares, a reforma da formação docente e a implementação de sistemas de avaliação em todos os níveis do processo de escolarização. Com a prerrogativa de um currículo de caráter nacional renovado e a formação de um corpo docente multiqualificado, julgava-se que os resultados esperados do processo de escolarização da população seriam atingidos e tornados públicos a partir da divulgação dos resultados obtidos e constatados pelos múltiplos índices dos sistemas de avaliação implantados.

A implantação de sistemas de avaliação era vista como central na busca da consecução desses resultados. Assim, ao longo desta mesma década, um amplo sistema de avaliação foi aceleradamente implementado com vistas à aferição do desempenho de cada um dos

[1] Ver SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da Globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *A Globalização e as Ciências Sociais*. Ed. Cortez: São Paulo, 2005, pp.25-102 e JAMESON, Friederich. *A Cultura do Dinheiro: Ensaios sobre a Globalização*. Petrópolis, Vozes, 2002.

protagonistas da cena educacional brasileira, a saber, instituições de ensino, docentes e discentes. Para cada inovadora plataforma da ampla reforma da educação, um índice que expressa a concretização da mudança foi concebido: para Educação Básica, o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB; para o Ensino Médio, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM; para a Educação Superior, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, o Exame Nacional de Cursos, vulgo Provão, recentemente, repensado nos moldes do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE; para avaliação da Educação Básica do sistema público de educação - a Prova Brasil; para demonstrar o Novo Cenário Educacional Brasileiro que deve ser divulgado para o Mundo, nossa participação no Programa Internacional de Avaliação Comparada - o PISA. Sistemas de avaliação da educação em todos os níveis e direcionados a todos os efetivamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem era entendido como capaz de assegurar ao Estado os mecanismos de regulação e de governabilidade relativos ao cumprimento dos objetivos e metas de sua agenda para o campo educacional.

O que gostaríamos de considerar, no entanto, é que esse intenso movimento de reforma do sistema educacional brasileiro guarda certa similitude com processos de reforma educacional que ocorreram em outras nações, já que estas se constituíram a partir de agendas políticas propagadas de centros de poder político globais, a saber, organismos de representação internacional das nações, órgãos de financiamento de programas de desenvolvimento na esfera mundial, pela "exportação" e disseminação de propostas políticas educacionais de certos Estados-nação para outros[2]. No entanto, a transferência destas políticas pelos governos locais possibilitou a produção de novas configurações locais a essas tendências globais num contínuo e vigoroso processo de negociação, diálogos e reconfigurações[3]. Neste sentido, observamos que algumas tendências têm se presentificado mais marcadamente nos contextos em que tais políticas são promovidas, a saber, em seu contexto de influência, no qual ocorre a circulação dessas tendências em suas esferas globais (Ball, 2003; Dolowitz, apud Ball, 2001; Lopes, 2004). A formação de currículos por competências para o atendimento de exigências de mercado com foco na integração curricular, a implementação de processos de avaliação continuados e em todos os níveis são exemplos nos quais podem ser identificadas aproximações entre conceitos presentes nos

[2] Ver Ball, Stephen. Cidadania Global, Consumo e Política Educacional. In: Silva, Luiz Heron (org.) *A Escola Cidadã no Contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.121-137.

[3] LINGARD, Bob. É ou não é: globalização vernacular, política e reestruturação u. In: Burbules, Nicholas C. & Torres, Carlos Alberto. *Globalização e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, p. 59-76

documentos e nas propostas emanadas pelas esferas globais e aqueles que foram apropriados nas práticas locais.

No entanto, se por um lado podemos identificar o que chama de convergência de política (Dolowitz apud Ball, 2001) em relação a alguns sentidos e práticas discursivas engendradas nos contextos locais, por outro, esta convergência não se apresenta homogênea quando vista em seu contexto de produção. Assim, quando na mediação elaborada pelos Estados-nação na produção de suas políticas nacionais, as políticas globais se constituem a partir de uma instância de releitura e de acordos locais negociados com o contexto de produção. O mesmo ocorre quando na mediação das proposições políticas no âmbito do contexto da prática. As definições das políticas educacionais propostas pelo Estado sofrem uma segunda instância de releitura quando efetivadas num nível local, ou seja, no espaço escolar onde as proposições políticas têm seus efeitos materializados. Assim, diante da necessidade de converter os textos das propostas globais em práticas locais, estes textos são reinterpretados nos contextos de produção e de prática, resultando na produção de discursos híbridos (Ball, apud Lopes, 2004; Macedo, 2002).

Isso posto, defendemos a relevância das análises em torno das práticas avaliativas das políticas de currículo em contextos institucionais específicos por acreditarmos que, a partir do exame destas, identificaremos determinados traços de sentidos globais nas releituras locais pela eleição de certas práticas curriculares em detrimento de outras. Igualmente entenderemos o que os traços locais trazem de específico para os sentidos globais, como negociam com os sentidos globais. Não podemos deixar de apontar ainda a relevância das análises em torno dos sentidos das práticas avaliativas produzidas no nível local, ou seja, dos processos de reinterpretação e apropriação local dessas práticas avaliativas mais amplas. Acreditamos, ainda dentro desta perspectiva, que todo processo de instauração, implementação e manutenção de uma modalidade de política avaliativa se constitui parte de um mecanismo de produção de sentidos determinado por certo projeto de governabilidade (Barriga, 2002, 2004; Hall, 2005). Um exemplo dessa política de regulação que podemos observar no escopo dos sistemas de avaliação é o surgimento de uma cultura, de uma tecnologia de controle e de regulação do processo de escolarização: a cultura da performatividade.

Podemos, ainda, observar traços da transferência de sentidos entre os textos e contextos globais, locais e institucionais, nos quais identificamos uma aproximação entre as definições de práticas e as definições políticas pretendidas pelo mundo globalizado. Nosso foco na função da avaliação no cerne da agenda educacional se justifica por se constituir num dos discursos identificados nestes diferentes textos e que nos parece apontar para esta

convergência de políticas voltadas para a construção de uma cultura da performatividade. Daí, as investigações voltadas para a necessária análise das condições históricas que favorecem o estabelecimento de certas possibilidades discursivas - e não, outras - nos processos de recontextualização destes textos nos níveis local e institucional, ao que Ball (apud Lopes, 2004) chama de condições históricas do contexto de leitura.

Por fim, acreditamos ser necessária não somente a problematização dos efeitos decorrentes da exacerbação de uma cultura da performatividade no âmbito das políticas públicas curriculares, mas também questionarmos e identificarmos como essa cultura se hibridiza com projetos locais, em um processo mútuo de legitimação global-local. E como, dessa forma, é garantida a institucionalização dessa modalidade de regulação social através de um dado projeto educacional.

A avaliação: circunscrevendo a problemática

No cenário brasileiro, a reformulação do projeto educacional é mais fortemente implementada a partir do estabelecimento da mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Federal 9.493/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais - as DCN e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – os PCN. Especificamente em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM - pode-se observar a forte presença dos conceitos de competência, contextualização e interdisciplinaridade como princípios integradores dos currículos voltados a este segmento da escolarização. A mudança educacional pretendida com a defesa destes princípios pelos parâmetros pode ser problematizada em sua constituição, na medida em que se apresentam como discursos híbridos construídos a partir de matrizes teóricas do campo educacional de distintas bases (Lopes, 2002). Tal como ocorreu quando na constituição dos parâmetros curriculares, acreditamos que a avaliação, como um dos elementos centrais da ampla reforma educacional brasileira, deve ser pensada não só como instrumento de aferição do sistema, mas também como produtora de sentidos e propósitos que a ela são conferidos dentro do sistema. Interessa-nos, portanto, identificar quais os sentidos privilegiados na avaliação e qual seu papel no âmbito do sistema (Barriga, 2004; 2002). Defendemos, por outro lado, que, na constituição das políticas e agendas globais, sentidos construídos localmente também são apropriados por aquelas esferas. Consideramos que, nos deslizamentos entre o local e o global, também ocorrem processos de recontextualização. Assim, pretendemos analisar os sentidos locais

privilegiados nos processos avaliativos globais, naquilo que consideramos uma apropriação do conceito de *hibridismo* utilizado por Ball (1998) em suas análises.

Cumpre destacar, ainda, o processo de naturalização que o instrumento exame sofre no cerne do processo avaliativo. Neste sentido, consideramos relevantes as análises de Barriga (2004:56) a respeito das construções históricas em torno do exame. Instrumento cujos efeitos a ele atribuídos decorrem não só por sua constituição se pautar numa determinada concepção de aprendizagem, mas também por condensar em si uma série de conflitos de múltiplas instâncias, desde aquelas de ordem técnica e pedagógica até as de ordem políticas e social, em relação aos quais, isoladamente, o exame não é capaz de resolver (Barriga, 2004: 56).

A pesquisa: de que trata?

A escolha pela investigação do Concurso Vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ se deu por uma dupla moção.

A primeira se relaciona ao ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, considerado aqui como parte do contexto de influência do Concurso Vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que se apresenta como elemento condensador das proposições constantes nos PCNEM - Parâmetros Nacionais para o Ensino Médio. Permanece, desde o seu anúncio, como uma proposta amplamente divulgada pelo Ministério da Educação, que preconiza a apropriação dos resultados deste Exame como um dos critérios de avaliação para diagnose, acompanhamento e controle da eficiência e qualidade do sistema educacional. O Exame é tomado, assim, como parâmetro norteador das ações do governo, tanto no redimensionamento de suas políticas na esfera nacional quanto nas esferas locais (Secretarias Estaduais, Instituições Escolares públicas e privadas).

Defendemos que o sistema de avaliação preconizado pelo ENEM tem como pano de fundo a compreensão da avaliação como parâmetro para a aferição do processo de ensino-aprendizagem orientado à formação de competências, amplamente defendida pelos PCNEM, com vistas à eficiência não só profissional, com o atendimento às demandas mercadológicas, mas também à eficiência social, com o atendimento às demandas da vida em sociedade. Defendemos, ainda, que o ENEM tem como objetivo à tomada da avaliação como um processo autoreferencial para o indivíduo que a ela se submete. O indivíduo competente seria aquele que é competente para se autodiagnosticar, se auto-avaliar, em última instância, se auto-regular.

Também nos debruçamos sobre a proposta do sistema de avaliação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, escolha esta justificada não só pelo necessário recorte institucional

em virtude dos limites temporais, espaciais e de amplitude da investigação que a pesquisa ora em curso nos impõe. Tal escolha, também se pauta na observância de que a UERJ, no âmbito das Instituições de Ensino Superior localizadas no Estado do Rio de Janeiro, afirma se aproximar de algumas das concepções curriculares engendradas pela esfera federal relativas às políticas de avaliação quando na construção de seu processo avaliativo institucional para os estudantes egressos do ensino médio.

Tangenciemos a questão, a qual retomaremos mais tarde: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM e o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM fazem parte de uma proposta de reforma educacional brasileira que se iniciou com a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/96, recolocando a formação de nível médio. As DCNEM e os PCNEM propõem um "novo Ensino Médio" buscando redefinir as concepções curriculares até então adotadas para o Ensino Médio. O ENEM, por sua vez, adquire, ao longo do tempo, uma centralidade para a reforma por se consolidar como um parâmetro, uma medida da eficácia das políticas propostas pelo Estado e sua capacidade de capilarização nas escolas. Se por um lado, o ENEM assume esse papel mais passivo, mais estático, na forma de índice, de indicador, por outro, ele assume uma atividade, uma dinâmica, fortalecendo o esforço da reforma, já que converge para si a atenção das associações de pais, da sociedade civil, do contribuinte, do cidadão, dos alunos, da mídia, das escolas, dos governos locais, já que mede o desempenho de cada aluno e de cada escola em seu alinhamento ao "novo Ensino Médio". As listas com o *rankeamento* das escolas, cujos alunos são cada vez mais incentivados à participação no ENEM ganham visibilidade e engendram mecanismos de competividade entre as escolas, são utilizados como parâmetro para distribuição orçamentária e para ingresso em instituições de nível superior. A avaliação é tomada como um poderoso dispositivo de incentivos que remete às proposições da reforma.

Nesse cenário, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ afirmou se aproximar das concepções curriculares propostas pela esfera federal quando, em 2001, implanta um novo modelo para o seu Concurso Vestibular, o qual será detalhado mais tarde[4]. Numa iniciativa que suscita curiosidade por seu caráter isolado, a UERJ se posiciona diferenciadamente como a única Instituição de Ensino Superior Pública localizada no Estado do Rio de Janeiro que se apropria de algumas proposições centrais do ENEM e as incorpora

[4] Ver Capítulo 3 deste trabalho, intitulado A Avaliação Contextualizada: uma análise do Concurso Vestibular da UERJ.

ao seu modelo de processo seletivo para o ingresso em seus Cursos de Graduação, modificando estruturalmente sua forma e seu conceito de avaliação[5].

Trata-se, portanto, de investigarmos, primeiramente, como tais políticas de avaliação voltadas para o ensino médio se constituíram, como foram recontextualizadas em um instituição específica, a que finalidades atenderam, como elas estão inseridas no bojo das políticas curriculares engendradas na agenda de reformas educacionais brasileiras recentes e para que propósitos se orientam. Num segundo momento investigativo, pretendemos analisar em que sentido a Universidade do Estado do Rio de Janeiro "incorporou" em sua política de avaliação dos estudantes egressos do ensino médio para ingresso nos seus cursos de graduação alguns discursos presentes nos sistemas de avaliação oficiais do governo federal, ou seja, em que medida a UERJ se aproxima, em que se diferencia, em que medida interpreta, modificando, ressignificando esses discursos oficiais no âmbito institucional. E, num terceiro movimento investigativo, como a construção e a instauração destes sistemas de avaliação global e institucional têm se constituído como potência para a produção de políticas curriculares voltadas para o ensino médio.

Ressaltamos que nossa pesquisa pretende analisar globalmente às disciplinas vinculadas às grandes áreas de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, a saber, às disciplinas de Biologia, Física e Química; de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias, relacionada às disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, e de Ciências Humanas e suas Tecnologias, relacionada às disciplinas de Geografia e História, com o propósito de identificar diferenças na estruturação da avaliação que pudessem indicar influências das tradições disciplinares nessas provas, convertendo tradição em avaliação.

A pesquisa: fontes e metodologia

Todo percurso, todo movimento investigativo, para não resultar difuso, pressupõe que se dará em certas bases, pressupõe certo direcionamento de nosso olhar. Nosso olhar percorrerá, portanto, certas fontes que se constituem como materialização, como registro dos

[5] No âmbito as Instituições de Ensino Superior - IES públicas do Estado do Rio de Janeiro, uma diversidade de relações se estabelece entre os processos de acesso à Educação Superior, onde podemos observar um dissenso, uma heterogenia em relação a essa questão. Por exemplo, a Universidade do Rio de Janeiro - UniRio considera o conceito obtido por seus candidatos no Enem, a UFRJ e a UERJ, não. Quando na discussão da implantação do novo modelo de Vestibular pela UERJ, apesar do Ministério da Educação aprovar o modelo da UERJ em sua proposição, sugerindo que a UERJ também considerasse os resultados do Enem nos processos de acesso aos seus cursos de graduação, a Universidade se colocou contrária a tal proposta. Isso pode ser observado em uma das falas registradas na ata da 5ª sessão ordinária do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, realizada em 18 de dezembro de 1998, o Sub-reitor à época, declarou *"recusar (a proposta de adesão pelo Ministério ao Enem), visto que a prova do Enem era de nível mediano para baixo, não resolvia o problema de demanda da Universidade"*.

discursos oficiais das políticas de avaliação a serem investigadas. Tratam-se dos documentos e textos publicados, divulgados ou promovidos pelos órgãos oficiais responsáveis pela produção das propostas e das ações avaliativas da esfera governamental e da instituição em foco[6]. Como fontes de análise do contexto de influência aqui considerado, o ENEM, analisamos a seguinte coleção de textos oficiais: o Informativo do ENEM, Documento Básico do ENEM, provas e notas de divulgação oficial do ENEM divulgados pela página oficial do Ministério da Educação.

No âmbito do contexto de produção, o Concurso Vestibular da UERJ, analisamos as atas das reuniões deliberativas do projeto de mudança do modelo adotado a partir do ano 2000, aplicado desde o Concurso Vestibular UERJ 2001; os documentos normativos institucionais que formalizaram o novo modelo institucionalmente; as provas e os gabaritos do Concurso Vestibular UERJ 2001 ao Concurso Vestibular 2006, nas quais se traduzem e se concretizam as políticas avaliativas institucionais em seus efeitos mais diretos aos sujeitos que se submetem a tais exames. Consideramos tais provas como textos curriculares por produzirem sentidos engendrados pelas políticas de currículo das quais se constituem parte. Outra fonte de nossa investigação se constituiu de entrevistas concedidas pelos atores institucionais que atuaram e/ou atuam mais diretamente na constituição tanto das propostas avaliativas quanto da construção dos instrumentos e aferição da avaliação, de onde serão extraídos os resultados das finalidades esperadas das propostas avaliativas do Concurso Vestibular UERJ, a saber: *(1)* Prof. Paulo Fábio Salgueiro, ex-Diretor do Departamento de Seleção Acadêmica - DSEA da UERJ e ex-Sub-reitor de Graduação da UERJ que redigiu o projeto, coordenou o desenvolvimento conceitual e operacional e participou da implementação do novo modelo do Concurso Vestibular da UERJ à época. Atualmente, atua na coordenação do Programa de Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação nas Unidades do Colégio Pedro II; *(2)* Profª. Elisabeth Hadad Murad, ex-Coordenadora Acadêmica do DSEA à época da elaboração, desenvolvimento e implementação do novo modelo do Concurso Vestibular UERJ e atual Diretora do DSEA da UERJ; *(3)* Profª. Stella Maris Nunes Amadei que atuava, juntamente com a Profª. Elisabeth Hadad Murad, na Coordenação Acadêmica do DSEA, sendo atualmente a responsável pela Coordenação Acadêmica do DSEA e *(4)* Profª. Maria Inez Mello Guimarães, que não compunha os

[6] Cumpre destacar que a denominação "oficiais" aqui adotada se restringe aos documentos e textos divulgadores e/ou instituidores das políticas oficiais globais e locais assinados e/ou financiados pelos organismos que compõem tais esferas. Não se trata de investigarmos sentidos emanados exclusivamente pelas esferas oficiais, por considerarmos que tais sentidos, mesmo que expressos por essas esferas, não se restringem a elas, mas fazem parte de uma rede de sentidos circulantes que, num dado momento, foi incorporado textualmente pela esfera oficial.

quadros funcionais da Universidade à época do desenvolvimento do projeto do novo modelo de Concurso Vestibular da UERJ, mas nos dias de hoje atua como Pedagoga do DSEA responsável pela divulgação do modelo e das prerrogativas legais e normativas que definem o Concurso Vestibular da UERJ. Acreditamos que esses atores, no âmbito da instituição pesquisada, mesmo nas posições para os quais são delegadas e legitimadas as funções de construir propostas e projetos político-institucionais para a Universidade, assinarem e tomarem decisões, expressam discursos circulantes na Universidade que produzem os sentidos que se pretendem fazer circular nesses projetos e documentos oficiais. Não defendemos a idéia de que a esses sujeitos é conferida exclusivamente a produção dos discursos sobre a Universidade. Na defesa de uma rede discursiva que enreda qualquer que seja a instituição, essa rede transcende aos sujeitos que se encontram em posições centrais nessas instituições; tal rede também os constitui.

Consideramos, ainda, textos e matérias publicadas em jornais especializados ou não em concursos e provas - mídias de grande divulgação promotoras e divulgadoras destas propostas avaliativas de âmbito das políticas globais ou institucionais para a sociedade. Por acreditarmos que os sentidos são produções sociais, a mídia de massa participa da disseminação dos sentidos culturalmente construídos. A cultura da performatividade que fará parte de nossas discussões ao longo de nossas análises circula socialmente através de um aparato midiático e simbólico massivo. Assim, simultaneamente, a circulação e a reprodução da cultura da performatividade legitimam sua produção; sua disseminação se converte num processo de significação para além do poder central.

Isto posto, num sentido mais amplo, enunciamos nossas questões no âmbito da construção do projeto político institucional que reside no escopo da mudança do modelo avaliativo da UERJ a partir do Concurso Vestibular de 2001: que sentidos o Vestibular da UERJ apropriou dos conceitos disseminados nos PCNEM e ENEM? Qual a moção para que institucionalmente se coloque em pauta a mudança do modelo de prova do Concurso Vestibular UERJ?

Num sentido mais restrito, intrínseco ao exame adotado no Concurso Vestibular UERJ, nossas questões perpassam a análise das releituras no modelo do Concurso Vestibular da UERJ de alguns conceitos emblemáticos ao modelo avaliativo do ENEM, tais como, de que maneira a organização disciplinar é considerada no contexto da avaliação? De que maneira a contextualização disciplinar é utilizada? Quais competências e habilidades são focadas na avaliação? Como se dá a relação entre competências e conhecimento?

A pesquisa: seus limites

Ao encerrar a apresentação desta pesquisa, cabe enunciar seus limites, tanto de seu foco de análise - a construção do projeto político-pedagógico do modelo avaliativo para ingresso nos cursos de Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - quanto da metodologia adotada.

Compreendemos o campo da pesquisa na área da Educação como um campo de investigação de caráter interpretativo, histórico e relativo. Encontra-se, portanto, fora de um estatuto positivo, determinista ou descritivo.

Identificamos nossa pesquisa como sendo de caráter interpretativo, posto que delimitada por um número limitado de fontes que conferem a elas uma parcialidade, dado que se constituem de escolhas, da eleição de certos focos nos registros e nas narrativas em detrimento de outros, da restrição do acesso ou do silêncio ao convite feito por nós quanto à participação na pesquisa de certos atores em concederem depoimentos sobre o processo de avaliação investigado. Fontes - em parte documentais, em parte narrativas - que implicam um recorte textual bastante específico. Este, por sua vez, por estar inserido num contexto histórico-social, desliza num fluxo de significações e ressignificações culturais - interpreta, mais do que compreende. O acontecimento que ocorre num dado momento, hoje, já pode ter sido ressignificado. O elemento documental, mesmo tendo cristalizado o registro textual, é retomado com um novo olhar, um novo sentido, uma apropriação outra. Tanto quanto os registros documentais, as narrativas, por se constituírem em versões cedidas por seus atores, são retomadas de compreensões do acontecimento. A compreensão do acontecimento por esses atores já pôde ser por eles ressignificadas. Daí, a provisoriedade da pesquisa.

A pesquisa, na sua ação analítica, inscreve alguns sentidos aos acontecimentos, fixando-os; não fixa o acontecimento como acontecimento:

> A situação é ainda mais delicada porque, como já foi observado, o que inscrevemos (ou tentamos fazê-lo) não é o discurso social bruto ao qual não somos atores, não temos acesso direto a não ser marginalmente, ou muito especialmente, mas apenas àquela pequena parte dele que os nossos informantes nos podem levar a compreender (Geertz, 1989, p.30).

Esse se torna outro aspecto que não poderíamos deixar de levar em conta - a implicação daquele que pesquisa. Como membro que integrava o corpo técnico dessa instituição[7], não podemos negar que tivemos a oportunidade de observar aspectos

[7] No período de maio de 1997 a junho de 2005, chefiei uma Divisão que se dedicava aos assuntos acadêmico-administrativos da Universidade, vinculada à Sub-reitoria de Graduação da UERJ. Nessa Divisão, dentre

contraditórios dos efeitos dos projetos político-pedagógicos implementados institucionalmente. Desse lugar, declaro a falência de condições de objetividade dessa pesquisa no sentido da busca da representação plena do objeto de investigação. No entanto, parafraseando Gilberto Velho (1981, p. 124), o que nos é familiar, porque rotineiro e cotidiano, não nos é conhecido; não nos conduz necessariamente ao consenso, mas à dúvida, à problematização. Daí, a parcialidade da pesquisa.

Essa pesquisa tem contornos, espacialidade. Reconhece a localização de seu esforço de análise ao se restringir a uma instituição, no caso, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Considera as relações que se dão ora microscopicamente, capturando sentidos que circulam extra-institucionalmente, reapropriando-os, ressignificando-os, ora considera os sentidos em si fabricados e expropriados pela instituição. Daí, a transitoriedade da pesquisa.

No entanto, considerar a pesquisa educacional em sua provisoriedade nos parece ser o sentido mais potencializador de seu propósito. Assumir sua provisoriedade, sua limitação, seu caráter interpretativo, sua parcialidade, nos parece dar condições para que ela tenha assegurada a multiplicidade de aplicações e contextos com as quais se confronta. Com isso, a pesquisa na área de Educação pode ser pensada em diferentes níveis - seja na forma de políticas públicas até em como ela se dá no cotidiano escolar, no entremeio ou entrelaçada às questões étnicas, religiosas, de gênero, nacionais, locais, só para citar algumas de suas ações.

A presente pesquisa parte, portanto, deste lugar, do olhar de quem pesquisa, sobre o que pesquisa e nas condições de produção dessa pesquisa, a fim de que não se apresente como um estudo que pretende dar respostas, ser total, explicativo, homogeneizante, mas, ao contrário, ser relativo, com possibilidade de aprofundamentos para, com isso, constituir-se cada vez mais potente.

---

outras atividades menos centrais, tínhamos que observar a implementação, a operacionalização, o acompanhamento e o controle de muitas das propostas de mudanças curriculares dos cursos de graduação da Universidade, das formas de ingresso, da certificação e da diplomação das diferentes modalidades de cursos da graduação oferecidos pela Universidade, bem como a guarda dos documentos temporários e permanentes do corpo discente da graduação. Ao longo desse período, tivemos a oportunidade de ter um contato muito direto e profícuo com o corpo discente da Universidade ao longo de sua formação, desde o seu ingresso até a sua diplomação. E, através deles, pudemos perceber, pelos relatos e demandas dos alunos, ora os percalços ora os avanços deflagrados pela institucionalização de mudanças acadêmico-curriculares ou acadêmico-administrativas iniciadas pela própria Universidade (como é o caso das análises em torno do Concurso Vestibular ora proposto) ou por algum instrumento jurídico-legislativo externo a ela (como foi o caso da institucionalização da Reserva de Vagas para alunos com a condição de comprovada carência sócio-econômica que se autodeclarem negros ou pardos ou que comprovem que sua escolarização se deu integralmente em Escolas Públicas, a partir do 2ª segmento da Educação Básica ou, por fim, que comprovem serem portadores de alguma deficiência nos termos legais).

1 POLÍTICAS DE CURRICULO COMO POLÍTICAS CULTURAIS

1.1 Relações macro e micro, universal e particular: tensões e ambivalências na arena cultural

> Tenho dito que os perigos não constituem lugares dos quais se pode fugir, mas lugares para onde se vai.
>
> *Stuart Hall*

A globalização, como um complexo processo, introduz mudanças de diversas ordens e níveis. Traz consigo transformações no mundo social desde a forma de estruturação do trabalho, da circulação de informações mundialmente, nos fluxos de migração humanos inter e intraterritoriais, nos fluxos de capitais entre os mercados, na reconfiguração de papéis dos Estados-nação, dentre outros. A complexidade do fenômeno explica sua indefinição, a imprecisão quanto ao seu campo de influência - que se reconhece como sendo amplo, mas "des-localizado" e ambíguo.

Neste sentido, Jameson (2001) desloca o foco de discussão em torno da globalização não para a definição de um conceito, mas em relação aos seus usos; uma análise quanto aos efeitos da globalização assume um caráter mais produtivo do que a busca por um conceito teórico do fenômeno. Propõe, então, cinco níveis distintos à globalização, quais sejam, o tecnológico, o político, o cultural, o econômico e o social (e acrescenta) *exatamente nesta ordem* (Jameson, 2000, p.17). Em cada um dos níveis propostos por Jameson, iremos no deter um pouco a seguir.

O nível tecnológico a que se refere Jameson considera que as novas tecnologias das comunicações não se restringem somente a este campo, mas também ao da produção e comercialização de produtos (circulação de mercadorias e serviços). Vale sinalizar que este parece se tratar de um dos níveis da globalização que marca uma descontinuidade nos fluxos de circulação material e simbólica anteriormente existentes.

Quanto ao efeito político, o foco está na questão da nova configuração dos Estados-nação em sua autonomia e papel num mundo globalizado. No plano político, o maior desafio está na perda de autonomia do Estado-nação, o que Siqueira (1998) chama de tecnocapitalismo. Este se caracteriza pelo aumento do poder do mercado e pelo declínio do Estado-nação acompanhado do crescente poder das corporações transnacionais no mundo como um todo.

Em relação à cultura, Jameson considera relevante a reflexão em torno da tensão entre as culturas locais e os esforços de padronização destas por uma cultura mundial. Partiria destes efeitos culturais os efeitos econômicos da globalização no sentido estrito dos setores econômicos, quanto no sentido ampliado das relações sociais.

Num sentido econômico, o surgimento e o desenvolvimento das novas tecnologias da informação favoreceram uma mudança de configuração do capitalismo financeiro que, por um lado, desmaterializou o capital, tornou-o abstrato, otimizando a sua circulação nos grandes mercados internacionais, cujos Estados-nação, pelos quais transita o capital financeiro, ao longo do século XX, foram se tornando cada vez mais permeáveis. Assim, nas palavras de Jameson (2001, p. 150), *o próprio capital começa a ter flutuação livre*, se descola de seu lugar, de seu espaço de produção, de sua geografia.

A estetização das mercadorias como o fenômeno cultural que atravessa todo o processo de produção de mercadorias no mundo hoje indetermina cada vez mais os limites entre o que é da cultura e o que é do econômico. A cultura do consumo emerge, assim, como um "fenômeno-simulacro" da globalização que sinaliza para a atomização do tecido social, já que apela ao individualismo, tendendo a corroer lógicas relacionadas a um projeto de coletividade; promovendo o consumo por si mesmo. Esta imbricação entre o cultural e o econômico, por sua vez, traz profundas conseqüências para a esfera social, já que reconfigura toda uma agenda social que condiciona as formas de ação política. Uma agenda orientada para um incremento de um livre mercado que perpassa pelo papel de um Estado que intervêm através da não-intervenção; um livre mercado *efetivamente livre de governo* (idem, p. 28).

Ainda sob a perspectiva da atuação dos Estados-nação neste cenário mundial, Ball (2004, p.1106) discute o surgimento de um acordo político do pós-Estado da Providência, no qual observa as *mudanças nos papéis do Estado, do capital, das instituições do setor público e dos cidadãos e nas suas relações entre si.* Coloca, primeiro, como uma mudança central aquela que diz respeito à modificação da qualidade das atividades do setor público, ou seja, o Estado passa do estatuto de Estado provedor para um Estado regulador, atuando como um auditor na avaliação dos resultados alcançados pelos mercados internos. Uma segunda mudança por ele sinalizada se refere à obtenção de lucro das atividades de natureza social, onde as empresas, rompendo com as regulações do não-mercado, ultrapassam estes limites e acabam por mercantilizar e produzir lucros desta esfera social. A terceira mudança enfatizada por Ball, diz respeito à mudança das instituições do setor público que são levadas a se inserirem numa nova cultura de performatividade competitiva, a partir de uma descentralização e incentivos de um novo perfil institucional. E, por último, a mudança que

diz respeito aos cidadãos que passam de uma posição de dependência com relação ao Estado de Bem-Estar social para um papel de consumidor ativo.

Esse deslocamento do sentido de cidadão-ativo para cidadão-consumidor recoloca a face excludente dos processos de globalização, já que a qualidade de cidadania se amalgama, se adere à condição de poder consumir; o reconhecimento do ser cidadão pressupõe uma mudança na qualidade deste cidadão. Este cidadão passa a ser aquele capaz de participar da rede de consumo do mercado, aquele que pode consumir bens e serviços, aquele que tem maior ou menor mobilidade neste mercado. Ou seja, seu grau maior ou menor na liberdade de escolher, de transitar e de especificar o momento de suas opções e ações de consumo das mercadorias (Bauman, 1999).

A circulação imaterial do capitalismo financeiro transnacionalmente favorece o recrudescimento da lógica mercantil da sociedade do consumo. Vários autores (Bauman, 1999; Canclini, 2005) sinalizam como a capacidade de circulação das informações, propiciada pela ampliação da capacidade de instalação das tecnologias informacionais nos mais díspares campos da sociedade - bolsas de valores, escolas, comunicação de massa, telefonia, microinformática, dentre outros -, conferiu ao capital volatilidade, flexibilidade, adaptabilidade, rapidez, enfraquecimento dos agentes mediadores, tal como o era o Estado-nação. A fluidez nas trocas tanto materiais quanto simbólicas, a autonomia, a circularidade conferida ao capitalismo, tal como ele opera na contemporaneidade, parece dar vida própria a um *modus operandi* que é posto, legitimado historicamente, inventado e naturalizado.

Para tanto, ainda aqui, podemos sinalizar a ação dos Estados-nação no sentido de legitimar, através de suas práticas e políticas, certa direção para a fragmentação social, ao *ter a administração de certas diferenças* (Canclini, 2005). Por outro lado, não podemos deixar de considerar o fenômeno das trocas aceleradas de informação e de bens simbólicos, com grande intensificação dos intercambiamentos culturais, nos quais se observam as desterritorializações e reterritorializações dos processos simbólicos, resultante de migrações multidirecionais. Com isso, não há mais como se fixar os signos de identificação cultural com a intensificação destes processos.

Consideramos que a produção de políticas não é fabricada unilateralmente a partir dos centros de poder político, sejam eles locais ou globais. Temos que considerar tanto o contexto global, quanto a tensão global-local como produtores de configurações próprias no tecido social, em um vigoroso processo de negociação e de recontextualização, ao que Appadurai (*apud* Lingard, 2004) denomina *globalização vernacular*.

Mesmo que sejamos capazes de observar traços de transferências de sentidos entre os textos das propostas oficiais produzidos nestes contextos, aproximação entre as definições de práticas e as definições políticas pretendidas pelo mundo globalizado, não podemos desconsiderar as várias instâncias de mediação dos Estados-nação e dos sujeitos e instituições atuantes, cada qual em sua esfera de influência. Em um processo de lutas de interesses entre sujeitos e atores tão distintos e múltiplos, releituras, reinterpretações das orientações políticas e dos textos oficiais no espaço escolar são produzidas em um contínuo movimento de conversão das práticas globais em locais. Tal processo resulta na produção de discursos híbridos, como resultado *da distribuição e possível distribuição das várias formas de poder social* (Fiske apud Apple, 2005).

A partir disso, consideramos o próprio conceito de globalização como um constructo teórico e não como algo da ordem do natural; sendo, portanto, um conceito portador de múltiplos significados e usos, utilizado para descrever e nomear processos de diversos campos e complexidade. Podemos, também, compreender como o consumo e sua lógica mercantil se constituiu historicamente em função da "necessária" manutenção e transnacionalização do capital financeiro. E, por fim, compreender a produção de cultura como um sistema de significação pode ser colocado a serviço da estabilização/desestabilização de um sistema social.

Segundo Hall (2005), o movimento em direção às forças libertadoras do livre mercado e a estratégia de privatização tornaram-se a força motora de estratégias econômicas e culturais tanto nacionais quanto internacionais. As políticas reformistas adotadas nas últimas décadas por diversos governos, fomentadas por organizações supranacionais financiadoras de projetos, tal como o Banco Mundial, ou propagadoras de programas de ajustes estruturais, tal como Fundo Monetário Internacional, que influenciam na adoção de políticas marcadamente privatizantes, de redução da ingerência estatal e a adoção do livre mercado como forma de regulação.

Em torno da idéia da eficiência e da maximização de resultados que a radicalidade de um processo contínuo de aprendizado resulta, podemos assinalar o recolhimento da atuação do Estado a partir de uma política de desregulamentação do mercado, com a adoção de soluções privativistas como condições que favoreceram a emersão desta cultura/tecnologia centrada na performatividade, bem como seu fortalecimento. Segundo Boyle (apud Ball, 2004, p. 1116), o ensino e a aprendizagem estão sendo reduzidos a processos de produção e de fornecimento, que devem cumprir os objetivos de mercado de transferência eficiente e de controle de qualidade.

A educação passa a ser pensada como uma forma de produção, semelhante a outros tipos de serviço e de produção sob a regência da lógica do mercado e pelo afastamento gradual do Estado em sua ingerência. Assim, em nome desse processo de objetivação, as especificidades dos processos educacionais que, até então, pressupunham uma necessária "interação humana", são prescindidas. A mitificação política acerca da eficiência do setor privado e suas inovadoras formas de gestão propiciaram a convergência do setor público em direção e de acordo com os pressupostos mercadológicos do setor privado tanto em seus aspectos materiais, quanto simbólicos. Daí, a preocupação mais recentemente observável dentro do setor público com a gestão das aparências, marketing e promoção (Ball, 2004, p.1118).

Retomamos, mais uma vez, a idéia de que uma política que também precisa ser considerada como formada por princípios locais que se globalizaram. Segundo Carter e O'Neil (apud Ball, 1998, p. 126), são cinco elementos principais que circulam com tais políticas: a) estreitamento da relação entre escolarização, produtividade e comercialização; b) busca da melhoria dos resultados escolares em termos de habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho; c) estabelecimento de um controle sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação no âmbito das escolas, com foco no desempenho dos professores e estudantes; d) busca em minimizar os custos educacionais para o governo e, finalmente, e) incremento da participação e envolvimento da comunidade, sobretudo, por meio da participação dos responsáveis pelos estudantes e das exigências mercadológicas nos processos decisórios da instituição escolar.

Em referência ao trabalho de Lyotard, Ball (2004, p.142) observa dois fortes componentes que têm constituído o novo discurso de poder nas sociedades pós-industriais, quais sejam, a responsalização (*accountability*) e a competição, a partir dos quais todo um processo de legitimação de novas identidades sociais passa a se pautar. Nesse sentido, a educação adquire ainda maior destaque, já que por intermédio dela se desenvolve de modo mais efetivo a transmissão de uma cultura para a constituição de sujeitos mais produtivos, eficientes, polivalentes, proativos, assertivos, disponíveis à compreensão de outras culturas, em uma incessante busca ao que estamos chamando de sujeito "onicompetente", aquele que está em perene prontidão para demonstração de seu conhecimento e de seu desempenho, em um constante e permanente processo de avaliação.

Diante deste quadro, várias tendências se insinuam num amplo leque de possibilidades de cenários futuros. Alguns teóricos (du Gay e Mackay apud Ball, 1998) afirmam uma tendência à homogeneização cultural decorrente de uma intensa produção, distribuição

circulação e, conseqüentemente, predominância de produtos culturais ocidentais, numa rota totalizante. Por outro lado, outros teóricos (Canclini, 1999; Apple, 2006; Ball, 1998) defendem que os efeitos desta revolução cultural não são padronizados e homogêneos; defendem esta argumentação tomando por base, por exemplo, a assertiva de que essa cultura global ocidentalizada necessita da "diferença", daquilo que não reconhece como seu, parte ou simulacro de si, para sua própria sustentação e manutenção. Sinalizam, ainda, os movimentos de resistência à veiculação e à absorção desta cultura global se apresentam, muitas vezes, como uma reação defensiva por algumas culturas locais através da exacerbação dos fundamentalismos, dos nacionalismos culturais e étnicos, revitalizando, assim, identidades culturais mais conservadoras e tradicionais. O surgimento de alternativas híbridas entre as culturas global e local também tem se observado em algumas sociedades, formando um amálgama multicultural, apontam para o fracasso das tendências uniformizantes das culturas globais homogeneizantes - a essa posição é que nossas análises se encontram afiliadas.

1.2 **Políticas culturais como processos de subjetivação**

> Mudanças em uma problemática transformam significativamente a natureza das questões propostas, as formas como são propostas e a maneira como podem ser adequadamente respondidas. Tais mudanças de perspectiva refletem não só os resultados do próprio trabalho intelectual, mas também a maneira como os desenvolvimentos e as verdadeiras transformações históricas são apropriados no pensamento e fornecem ao Pensamento, não sua garantia de "correção", mas suas orientações fundamentais, suas condições de existência.
>
> *Stuart Hall*

Assistimos, desde a segunda metade do século XX, uma intensa transformação de muitos aspectos da vida social. No campo político-econômico, o jogo de forças, após a Segunda Guerra Mundial com a queda e extinção do bloco socialista, revitalizou o movimento de abertura de mercados e, conseqüentemente, da globalização mercadológica, e desencadeou uma aceleração do intercambiamento e interdependência no contexto de um emergente mercado mundial. Este cenário também concorreu para a reordenação política do mundo e para uma reconfiguração dos movimentos sociais e culturais.

Não é surpreendente que, diante disso, o campo dos Estudos Culturais tenha adquirido fôlego e centralidade, já que se constituía como um campo cujo foco de estudo se relacionava com as questões culturais. Problemáticas relacionadas ao gênero, à diversidade étnica, ao multiculturalismo, às religiões passaram a participar fortemente dos focos de interesse desses estudos os quais, até então, se restringiam a problemáticas relacionadas às hierarquias de classe.

Essa mudança de foco nas problematizações abordadas pelos pesquisadores alinhados com a perspectiva dos Estudos Culturais teve seu começo a partir da segunda metade do século XX com as críticas relacionadas ao entendimento de cultura segundo uma tradição concebida por Mathew Arnold, na qual a cultura legítima, verdadeira *se identificava como o melhor que se pensou e disse no mundo*[8], a qual se sobrepunha à chamada cultura popular, associada às pessoas comuns. Esta cultura, por sua vez, era qualificada como anárquica, fora da ordem, associada ao contingente de trabalhadores que, paulatinamente, se organizaram no movimento da classe trabalhadora.

Acompanhando essa mesma perspectiva, Frank Raymond Leavis fortaleceu a lógica hierarquizante, com a valorização da cultura da elite em contraposição à cultura das massas que emergiu com o movimento civilizatório. A escola, nesse contexto, era evocada como salvaguarda a essa cultura de padrões refinados e cultos, reduto de resistência à expansão da cultura do povo, num movimento, ao nosso ver, de sacralização da cultura culta como ligada a um estado imanente do espírito, distinta e verdadeira, em oposição à cultura do povo, da civilização, a qual, por sua vez, dizia respeito à materialidade, à exterioridade, às coisas do mundo.

A partir da segunda metade do século XX, vários autores publicam trabalhos que rompem com as concepções de cultura até então produzidas. Na França, surgem os trabalhos de Lévi-Strauss e Roland Barthes[9]; na Inglaterra, surgem Raymond Williams, Richard Hoggart e E. P. Thompson[10]. Como não poderia deixar de ser, apesar de guardarem entre si elaborações teóricas diferentes, o conjunto dessas teorizações marca um novo olhar sobre o conceito de cultura, recolocando premissas e as problematizações em torno das questões culturais, ao que Hall (2003, p. 132) nomeia *rupturas significativas*. Podemos identificar esses trabalhos como tomando parte do movimento teórico identificado como a "virada cultural",

[8] ver Costa, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: Lopes, A. C. e Macedo, E. Currículo: debates contemporâneos. Cortez Editora, Rio de Janeiro, 2002, p. 135.

[9] ver as obras *Antropologia Cultural* de Lévi-Strauss e *Mitologias* de Roland Barthes.

[10] Citamos a obra *As utilizações da Cultura* de Richard Hoggart; *Cultura e Sociedade* e *The Long Revolution* de Raymond Williams e *A Formação da Classe Operária Inglesa* de E. P. Thompson.

recolocando as questões culturais no centro das produções teóricas da época com a constituição de Centros de Pesquisa e linhagens teórico-metodológicas que passaram a focalizar suas produções em torno dessas questões.[11]

Tomamos, como exemplo, os trabalhos escritos por Raymond Williams que rompem com essa concepção de cultura hierarquizada ao tomá-la como um conceito complexo, reformulando-o. Num primeiro momento, ao conceituar cultura como "modo de vida global" (in Hall, 2003, p. 136), Williams remete a cultura ao campo das práticas sociais, deslocando a ênfase do termo ao domínio das idéias, a uma natureza humanística relacionada aquilo que mais abstrata e quintessenciadamente a civilização produziu. Ao contrário, sua concepção de cultura confere a ela um sentido "ordinário" (in Hall, 2003, p. 135), no qual todas as práticas interagem mutuamente. Caberia, portanto, aos estudos culturais a análise tanto das "identidades e correspondências inesperadas" quanto das "descontinuidades de tipos inesperados". Ou seja, para além da diversidade ou similitude de tipos, a análise da cultura a partir das práticas sociais, que ocorrem num nível particular, "extrairia" aquilo que seria um padrão subjacente à variedade de práticas sociais complexas existentes. Em uma reformulação de seu trabalho, Williams retoma sua concepção de cultura ao matizá-la com o conceito de hegemonia de Gramsci. Afirma assim que a vida social opera numa dimensão de confrontos de modos de vida particulares no escopo de sua concepção de cultura como um modo de vida global e, deste modo, permeada por conflitos.

O que nos importa, sobretudo, ao considerarmos essa mudança de perspectiva a partir dos trabalhos de Raymond Williams e dos demais teóricos do campo dos Estudos Culturais não é o reconhecimento do rompimento com uma tradição que cindia a cultura, categorizando-a em alta cultura - associada às elites - e cultura de massa - associada à cultura popular ou operária, mas sua conotação política, oferecendo novos eixos de análise ao campo da cultura, Não mais aquele oferecido pelas concepções reducionistas de cultura hierarquizada. Trata-se da cultura reconhecida como mediação e não, como uma estrutura fixa, categorizante, discriminante daquilo que pode ser classificado como cultura e não cultura. Nessa perspectiva não dicotomizante, a cultura adquire a capacidade de se transpor, de argumentar e dialogar com outras esferas de análise, outros campos de investigação, permeando as problematizações do campo das ciências sociais.

De nossa parte, intencionamos nos aproximar do conceito de cultura, mais recentemente desenvolvido por Stuart Hall, como um conjunto de sistemas ou códigos de

[11] Vale mencionar o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos na Universidade de Birmingham, pelos idos dos anos 60, na Inglaterra.

significados que dão sentido as nossas ações, identificando as práticas sociais como práticas de significação e, como tal, não só definidoras do significados dos objetos, das coisas, mas também de certo sistema de codificação, ordenação e regulação de modos de agir em sociedade. Tal sistema também é capaz de forjar identidades sociais e constituir sujeitos, na medida em que tais identidades e subjetividades se derivam de processos discursivos e dialógicos, os quais possibilitam nos situarmos e nos movimentarmos na interioridade das definições fornecidas pelos discursos culturais. Assim, toda prática social depende e tem relação com o significado (Hall, 2005).

Nessa mesma perspectiva, Foucault (apud Machado, 1990, p. XXI), afirma que cada sociedade possui seu regime de verdade, a partir do qual produz efeitos coercitivos e regulamentados de poder. Cada sociedade estabelece uma "economia política" de verdade/poder pela qual certos tipos de discurso são acolhidos como verdadeiros e outros não, na qual certos mecanismos e instâncias permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, sancionando uns e outros; pela qual se constituem certas técnicas e procedimentos que são valorizados; na qual se define o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro e válido. Assim, o poder e seu regime de verdade é disciplinar, atravessando toda a trama social; ele não destrói o indivíduo; ao contrário, ele o fabrica. O indivíduo não é o outro do poder, realidade exterior, que é por ele anulado; é um de seus mais importantes efeitos. (Machado, 1990, p. XX)

> O importante creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder. (...) A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.[12]

Para além da questão da significação como um processo pelo qual os objetos são construídos e passam a tomar parte do repertório social, a construção do conhecimento sobre algo produz efeitos de regulação, de controle, de exclusão/inclusão, de definição da posição dos sujeitos na arena social. Constitui-se, em última análise, em processos de subjetivação/objetivação, inclusão/exclusão.

Entendemos nossas análises em torno das práticas políticas, em especial, aquelas voltadas para as políticas educacionais, como parte das políticas culturais, nas quais podemos

[12] FOUCAULT, Michel. Verdade e Poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Edições Graal: Rio de Janeiro, 1989, p. 12.

analisar tanto a resistência quanto os esforços para a legitimação de certos sentidos que participam das disputas pela significação; disputas essas deflagradas nas lutas pela hegemonia dos interesses dos diversos grupos sociais envolvidos.

> As políticas são tanto sistemas de valores quanto sistemas simbólicos: formas de representar, explicar e legitimar decisões políticas. As políticas são articuladas tanto para obter efeitos materiais quanto para produzir apoio para esses efeitos. (Ball, 1998, p. 129)

A indissociação entre o simbólico e o material se coloca nas políticas culturais em que as disputas pela determinação ou privilégio de certos sentidos se constituem no campo das lutas sociais, de disputas pelo controle, pela prevalência de certos grupos nas posições de poder, enfim, pela hegemonia; hegemonia esta que é fluida, posto que não fixa. Interessa-nos analisar, com isso, o processo pelo qual certas idéias se agregam, se inter-relacionam a uma multiplicidade de forças sociais e nisso se apóiam para sua ascensão. Cumpre destacarmos que não se trata de uma sobredeterminação de classes ou de governo, mas de relações de diferentes níveis que, segundo Hall (2003, p. 291), se determinam mutuamente. É da reciprocidade dessa relação que são fabricadas as *pseudo-ortodoxias*, que imputam para si um estatuto de verdade, de certeza e assim explicam seus esforços de naturalização.

Simultaneamente, a cultura e seus jogos de significação, como uma arena que também produz escapes, produz um fora do lugar, um não acatamento daquilo que está diretamente vinculado ao esforço hegemônico. A textualidade das formações discursivas, que inexoravelmente subjaz às questões da cultura, nunca esgota sua capacidade de deslocamento nos processos de significação. Daí, sua tensão permanente derivada dos processos de fixação/recolocação de significados, imanentes à movimentação simbólica.

> A cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis – da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, numa forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma "política cultural".[13]

A fecundidade das análises dos Estudos Culturais nos parece, portanto, repousar em sua potência, que advém da relação destes, pelo viés dos processos de significação social e suas afiliações, com determinadas políticas culturais, consideradas aqui como *as estratégias políticas implicadas nas relações entre o discurso e o poder.* (Costa, 2002, p. 139)

---

[13] HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: Notas sobre as Revoluções Culturais do Nosso Tempo [online] Disponível na internet via www url: http:// www.educacaoonline.pro.br/ art_a_centralidade_da_cultura.asp. Capturado em 22/08/2005.

Concordamos com Hall (2003, p. 211) quando este afirma que os Estudos Culturais contribuíram para o progresso das análises das ciências sociais de tal sorte que nos parece uma tarefa, no mínimo, ingênua nos debruçarmos sobre questões de ordem social sem considerarmos os progressos teóricos proporcionados por esses estudiosos. Novas leituras tornaram-se possíveis por esses estudos a partir dos mecanismos que ocorrem no escopo dos processos sociais tais como, só para citar alguns, a participação dos jogos de linguagem nos processos culturais; as noções de discursividade, de texto e de textualidade como mecanismos de legitimação, de escape, de adiamento, de fortalecimento de processos de significação; a plasticidade do significado quando consideramos sua heterogeneidade, marca da multiplicidade de culturas existentes; o simbólico como processos de subjetivação e construção de identidades.

> A metáfora do discurso, da textualidade representa um adiamento necessário, um deslocamento, que acredito estar sempre implícito no conceito de cultura. Se vocês pesquisam sobre a cultura, (...) têm de reconhecer que irão sempre trabalhar numa área de deslocamento. Há sempre descentrado no meio cultural, na linguagem, na textualidade, na significação; há algo que constantemente escapa e foge à tentativa de ligação direta e imediata, com outras estruturas. E ainda, simultaneamente, a sombra, a estampa, o vestígio daquelas formações, da intertextualidade dos textos em suas posições instituições, dos textos como fontes de poder, da textualidade como local de representação e de resistência, nenhuma destas questões poderá jamais ser apagada dos estudos culturais.14

O movimento teórico da "virada cultural" inverte a lógica sobre a cultura, subvertendo o estatuto *residual e de mero reflexo atribuído ao 'cultura*l´[15]. A cultura se converte no paradigma dominante, na medida em que, por esse novo olhar, a cultura perpassa, se enreda por entre as práticas sociais entendidas como o *ethos* da atividade humana. A cultura se recoloca em uma posição epistemologicamente bastante diferenciada. Daí, a transposição do entrelaçamento da cultura como subjacente à atividade humana para os estudos que versam sobre as práticas sociais, mesmo aqueles não diretamente autodenominados Estudos Culturais. Em sua relação com a produção de conhecimento, modifica a lógica da pesquisa social ao rearranjar os elementos para a compreensão das problematizações sociais e dos modelos teóricos explicativos do mundo. A virada cultural confere à linguagem um lugar axiomático, como elemento de onde parte e se constitui a "realidade". Uma realidade que não pode ser mais reconhecida como apriorística, da ordem da objetividade radical e pura. A realidade é uma construção, uma invenção, polimorfa e polissêmica, dinâmica. A realidade que emerge das lutas pela significação é capaz de produzir múltiplas representações acerca dos objetos

[14] HALL, Stuart. Estudos Culturais e seu legado teórico. In: HALL, Stuart. Da Diáspora: identidade e mediações culturais. Editora da UFMG: Belo Horizonte, 2003, p. 211-212.
[15] Idem. Estudos Culturais: dois paradigmas. In: ibdem, p. 141.

sobre os quais se interessa. Não estamos aqui deixando de considerar que os objetos em si têm materialidade. No entanto, eles só se tornam cognoscíveis por suas construções sociais, pelas representações produzidas socialmente acerca desse objeto. Somente quando este é inserido no repertório social, aí sim o pode ser reconhecido, valorizado ou não.

> A "virada cultura" está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significação às coisas. O que consideramos fatos naturais são, portanto, também fenômenos discursivos.16

Com isso, acreditamos na afirmação de que, diante da permeabilidade da linguagem na vida social, os processos que se dão no campo social se realizam pelos jogos de significação e o grau de interferência, da conseqüência desses processos em nosso dia-a-dia, está igualmente relacionado às nossas identidades igualmente construídas culturalmente. Da mesma forma, quando reafirmamos que consideramos as práticas políticas como práticas culturais queremos afirmar que as práticas políticas constituem as condições de controle e distribuição do poder e seus conseqüentes efeitos materiais de acordo com a dimensão cultura e discursiva que lhe constitui.

1.3 **Políticas de currículo como políticas culturais**

> Na realidade, porém, somos sempre sujeitos múltiplos e contraditórios, habitantes de uma diversidade de comunidades (na verdade, tantas quantas as relações sociais em que participamos e as posições de sujeito que elas definem), construídos por uma variedade de discursos e precária e temporariamente cerzidos na intersecção dessas posições de sujeito.
>
> *Stuart Hall*

Inúmeros usos foram dados ao conceito de currículo ao longo do tempo. Inicialmente, sua utilização se remetia somente a uma relação de temáticas estudadas num determinado curso, um recorte, um apanhado de assuntos, uma seleção de conteúdos a partir de um repertório mais amplo, aparentemente destituído de intencionalidades ou de proposições

---

[16] HALL, Stuart. ***A Centralidade da Cultura: Notas sobre as Revoluções Culturais do Nosso Tempo*** [online] Disponível na internet via www url: http:// www.educacaoonline.pro.br/ art_a_centralidade_da_cultura.asp. Capturado em 22/08/2005.

outras que não aquelas relacionadas à neutralidade da formação escolar. Neste ponto, parece-nos importante afirmar nossa compreensão e defesa de que o currículo se constitui em um texto que produz práticas que tomam parte de uma proposição política, apoiando, por sua vez, a própria constituição da política curricular. Política curricular incorpora em seu escopo as práticas curriculares e dessa forma atua como política cultural.

O conhecimento escolar, sua organização, sua distribuição e todo o aparato jurídico-organizacional que lhe dá sustentação e todos os sujeitos que o convertem em práticas curriculares participam daquilo que chamamos produções culturais. Assim, a perspectiva do currículo como política cultural não reduz currículo ao conhecimento. O currículo exerce sobre o indivíduo algo para além da construção do conhecimento sobre as coisas, sobre o mundo, mas o conhecimento sobre si; o currículo produz identidades.

Enfatizamos que as políticas curriculares não se restringem às proposições oficiais de governo cristalizadas nos documentos oficiais. Com isso, também não estamos afirmando que o Estado não participa, não corrobora as produções de sentidos das políticas. O que defendemos é que uma multiplicidade de discursos participa da construção das políticas; tantos discursos quantos as produções culturais contemplarem. Também não desconsideramos que, no embate das produções culturais, a relação de forças na trama social é fluida, ora mais potente e polarizada em certos núcleos de poder, ora em outros, num contínuo processo de diluição, formação e concentração.

Nossa posição, portanto, é a de que as políticas curriculares devam ser compreendidas como políticas culturais e, neste campo, não ocorrem somente as lutas pelas questões sócio-culturais ou político-econômicas, mas também se dão, sobretudo, os processos de subjetivação e de fabricação de identidades. As políticas, em tempos de crítica às promessas da Modernidade e das transformações sociais provocadas pela globalização, se constituem numa nova arena em que o embate das múltiplas posições de sujeito pode ser observado e as identidades não podem ser tomadas como definitivas. Nesse cenário, a hegemonia se dá quando, nos movimentos sociais, pela abertura, pela flexibilidade das ambíguas posições de sujeito aí presentificadas, ocorre a articulação de diferentes demandas num propósito convergente para, logo a seguir, se diluir com a ocorrência de novas agregações e desagregações (Laclau, 2005). Trata-se de uma política de traços.

Mais uma vez, trazemos para o escopo de discussão as contribuições que a perspectiva dos estudos culturais trouxe para o campo da política, mais especificamente, para o campo das políticas culturais, e dentre estas as curriculares. A marca identitária é construída socialmente, na relação dos (dís)pares. É através da linguagem e dos sistemas simbólicos que o indivíduo

constrói as representações do mundo e de si. Tais representações, por sua vez, estabelecem os mecanismos pelos quais cada um irá marcar seu lugar no mundo, irá identificar, nomear, classificar, qualificar e inserir os objetos (e isso inclui a humanidade) e as distintas relações que estabelecerá com tais objetos, formando um mapeamento de tipos e de formas de ser e agir em relação aos diferentes tipos estabelecidos. A identidade se constrói, sobretudo, por diferenciação e não por similitude. Para marcar sua identidade, cada um deve saber distinguir aquele que é distinto de si ou de seu grupo social, de seu nicho. E, nesse processo tomam parte os símbolos, a língua, todos os produtos da vida coletiva e cotidiana. Para saber quem sou, devo saber reconhecer quem não sou; para saber a que grupo pertenço, devo saber de quais grupos me distingo, devo conhecer os códigos e agir conforme os códigos e comportamentos que circulam e carreiam a marca do grupo ao qual quero ser identificado - eis o processo de subjetivação de que falamos anteriormente, constantemente fluido e não fixo. Como afirma Woodward (2000, p. 10), *a construção da identidade é tanto simbólica quanto social*, o que significa afirmar que os processos que se dão simbolicamente exercem efeitos materiais na sociedade. Tais efeitos são, por sua vez, ambíguos porque, na medida em que distinguem, classificam os tipos, as formas de agir e definem visões de mundo, são (se)gregários. Apesar de fluida, a identidade reivindica um estatuto de estabilidade para seu fortalecimento. Além disso, as conceitualizações e o espectro classificatório em camadas, em níveis e subníveis, que a identidade oferece se dá num dado contexto histórico, num determinado local e tempo específicos, ou seja, é contingente.

As identidades são multifocais, multidimensionais, já que podemos nos deter na questão da identidade em um nível mais local como, por exemplo, ao estudarmos processos sociais mais específicos como as políticas para jovens e adultos num determinado Município do interior na região Nordeste do Brasil ou, em um nível mais abrangente como, por exemplo, a definição de metas de desempenho relacionadas à Educação Básica a serem atingidas por todas as Escolas Públicas localizadas nos Municípios. O primeiro exemplo pode estar relacionado a um esforço pela erradicação do analfabetismo e do trabalho em condições precárias no interior do Brasil, porque não queremos associar a identidade do nordestino residente no interior do Brasil como sendo relacionada a pessoas que não tiveram quase ou nenhum acesso à educação formal e, portanto, mais expostos à condição de analfabetos e submetidos a condições de exploração da mão-de-obra dos trabalhadores dessa região. Assim, nosso segundo exemplo pode estar relacionado a uma expectativa de sucesso das políticas públicas da área de Educação em atingir metas de qualidade na formação básica para a população em idade escolar. Enfim, ser habitante de um Município do interior do Nordeste ou

ser uma criança ou jovem em idade escolar matriculada numa escola pública em algum dos municípios brasileiros insere essas pessoas num sistema de representações relacionadas às políticas educacionais no Brasil. No entanto, este seria apenas um traço identificatório dessas pessoas. Retomando o exemplo do habitante do Município do interior do Nordeste Brasileiro, imaginemos que ali habite uma senhora batizada com o nome de Maria. Dona Maria Alzira, analfabeta, ao longo dos seus 50 anos de vida, herdou de sua avó os saberes para a manipulação e o uso das ervas nativas da região. Além disso, todas as crianças da região nasceram por suas mãos de parteira e sua capacidade de cura como rezadeira é bastante conhecida na região. Para aquela comunidade local, Dona Maria Alzira, nossa brasileira imaginária, mas figura comum no interior nordestino, é uma líder da região, representando uma forte referência para aquela população local. Para os índices de analfabetismo, Maria Alzira é uma analfabeta, uma brasileira com baixa capacidade de inserção no mercado de trabalho e somente em postos de trabalho de baixíssima complexidade. Ambos, benzedeira e analfabeta, líder comunitária e trabalhadora de baixa produtividade, são traços identificatórios de Dona Maria Alzira, mas são posições de sujeitos bastante distintas em seus efeitos se a inserirmos e analisarmos a relação que estabelece com a sua comunidade local ou com o mercado de trabalho de alta complexidade.

> A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos.17

Vale ressaltarmos que a posição de sujeito a nós conferida pela identidade tem estreita relação com o poder e a hegemonia, no sentido de como e porquê algumas formações discursivas e, portanto, os significados por elas produzidos, são mais ou menos investidos, valorizados. Isto porque, mesmo diante da diversidade de representações simbólicas que são disponibilizadas para nós, nossa inclusão/exclusão em posições de sujeito mais ou menos privilegiadas, mais ou menos subordinadas, é produzida socialmente, no interior das relações sociais.

Nossa posição, então, se pauta no conceito de *différance* de Jacques Derrida tal como proposto por Hall[18] em que a identidade não deve ser tratada como um conceito binário, dicotomizante e, por isso, radical no seu potencial de cindir, polarizar, mas, ao contrário, a

---

[17] WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: DA SILVA, Tomaz Tadeu (org). ***Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais***. Editora Vozes: Petrópolis, 2000, p. 17.

[18] HALL, Stuart. A Questão Multicultural. In: HALL, Stuart. ***Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais.*** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, p. 60.

identidade simultaneamente define e indefine, posto que não se trata de essencialismos, sejam de ordem natureza político-nacionalistas, hereditárias ou religiosas. O conceito de *différance* é desestabilizante; não tem origem e nem destino, não propõe totalizações, não é um conceito monolítico. Retomando a questão das mudanças sociais que se intensificaram com a globalização, Laclau (in Woodward, 200, p. 28) afirma que as categorias totalizantes, monolíticas não existem mais. O que há são deslocamentos de forças que caracterizam as crises globais de identidade. Já que não se apresentam mais nucleadas, tais forças podem, por vezes, ganhar vigor e estabelecer um fluxo homogeneizante, um esforço de universalização de maior ou menor duração e extensão. No entanto, na trama identitária, os localismos fazem releituras, resistem, desviam, enfim, traduzem as exigências homogeneizantes, produzindo novas leituras que já não se constituem como reminescências do local, nem tampouco simulacro do global, mas uma nova identidade conjuntural, igualmente instável, mas resistente ao fluxo homogeneizante. Isto não quer dizer que por ser resistente, o localismo seja necessariamente progressista em sua expressão. A resistência ao movimento homogeneizante ou à hegemonia pode se manisfestadamente retrógrada ou fundamentalista, os processos identitários podem expressar formas mais ou menos abertas, mais ou menos flexíveis, mais ou menos dialógicas, mais ou menos tradicionais, mas, sobretudo, emergem da articulação de múltiplas forças ambíguas e aparentemente paradoxais. Uma articulação que se desenvolve pelo antagonismo comum a uma diferença excluída da arena social.

Tal como se dão os processos identitários, as políticas culturais também carreiam sentidos, produzem sistemas de significação e esforços de homogeneização. Isto porque estão fortemente ligadas a sistemas de poder, a posições de sujeito legitimadas ao exercício de poder, que define e dá suporte aquilo que se constitui como sendo o referencial, a normalização de um esquema normativo que pretende estabelecer homogeneidades e, simultaneamente, produzir diferenças num processo de inclusão/exclusão para atingir finalidades associadas ao seu projeto político. Trata-se, portanto, não só de analisarmos os dispositivos e estratégias de que se faz uso nas ações políticas, mas a que finalidades pretendem atender.

1.4 **Circularidade de discursos nas políticas de currículo**

> Não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder - o que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder - mas de desvincular o poder das verdades das formas de hegemonia (sociais,

> econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento. Em suma, a questão política não é o erro, a ilusão, a consciência alienada ou a ideologia; é a própria verdade.
>
> *Michel Foucault*

A política é circular, ou melhor, os sentidos por ela produzidos circulam através de suas proposições, circulam através dela, por ela, a extravaza e a interpenetra. Para nos apoiarmos na defesa da circularidade de sentidos que está contida, emerge, extrapola e atravessa as políticas, em especial, as políticas educacionais, dialogaremos em nossas análises com a abordagem desenvolvida por Stephen Ball sobre o ciclo de políticas.

Ball (1998) considera que as políticas são tanto sistemas de valores quanto sistemas simbólicos: formas de representar, explicar e legitimar decisões políticas. Acreditamos que estas se orientam no sentido de um esforço para a obtenção não somente de certos efeitos materiais, mas também do suporte necessário à legitimação, à concretização destes efeitos. Um aspecto dessas políticas parte não só do exame de suas finalidades, nas quais podemos encontrar determinados traços de sentidos globais em releituras locais, mas também dos efeitos materiais dessas políticas na sociedade por intermédio da escolha de certas práticas educacionais, as quais, por sua vez, não podemos negar, tentam instituir determinadas lógicas e resultados relacionados a suas finalidades políticas. No entanto, nos importa aqui analisar a reapropriação, a reconfiguração dessas políticas globais no contínuo processo de negociação com as políticas, instituições e atores locais, que novos sentidos a elas são atribuídos. Ou seja, nosso foco é a circulação de sentidos que se dá em múltiplos contextos que influencia a produção de políticas curriculares.

A abordagem do ciclo de políticas desenvolvida por Stephen Ball deslocaliza o centro produtor das políticas educacionais do aparato estatal, de governo. Sem deixar de considerar este como um elemento que também atua no ciclo de políticas, o ciclo se configura como um arranjo muito mais complexo de forças que nele atuam, com múltiplos agentes e níveis de formação que operam contínua e flexivelmente na produção e circulação de sentidos das políticas, e dentro delas as práticas, educacionais.

Mainardes (2006) sintetiza a trajetória do desenvolvimento desse modelo explicativo proposto por Ball acerca da circularidade de discursos que ocorre entre as distintas instâncias políticas educacionais, foco de nossas análises. Em sua primeira proposição acerca do ciclo de política, Stephen Balll e Richard Bowe concebem um ciclo constituído de três arenas políticas, quais sejam: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A primeira, a

política proposta está relacionada diretamente à política oficial, de Estado, representada por todo seu aparato de governo, seja num nível mais abrangente - governo central, quanto local - autoridades locais e instituições escolares. A segunda, a política de fato, equivaleria aos textos políticos e legislativos que têm por objetivo dar forma e vigor para a implementação das políticas propostas. Por fim, a política em uso se relaciona à efetividade discursiva e à prática das políticas propostas em seu processo de implementação pelos profissionais locais.

Em 1992, na obra *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology,* Ball, Bowe e Gould tomam de empréstimo a concepção de texto legível (*readerly*) e de texto escritível (*writerly*) desenvolvida por Roland Barthes, se apropriando dessas noções para a elaboração de uma nova e mais refinada concepção de ciclo de políticas. A textualidade das políticas repousa em sua capacidade de prescrição e de escritura pelo leitor. Na legibilidade, o leitor assumiria um papel mais passivo em sua relação com o texto, enquanto que, na escrituração, o leitor participaria como um intérprete que interfere na produção do texto, preenchendo suas lacunas, interferindo na arbritariedade do texto. Para Ball, os textos políticos podem se apresentar mais ou menos prescritivos ou escritíveis. Quanto mais escritíveis, maior relação os textos políticos têm com seus contextos particulares, mais condições de leitura e de reapropriação pelo leitor os textos políticos têm, maior favorecimento de uma relação mais aberta com o contexto pelo qual será apropriado eles têm.

Da compreensão da abertura ou encerramento interpretativo dos discursos da política é que Ball et al. (1992) propõem um ciclo em que os discursos e textos das políticas circulam continuamente em três grandes contextos que se entrelaçam: o da influência, o da produção e o da prática. Isso significa uma reelaboração de sua primeira concepção de ciclo de políticas, na qual percebia-se uma separação entre políticas propostas e políticas em uso.

O contexto da prática se refere aos processos pelos quais os textos e discursos políticos são reapropriados e reinterpretados, sofrendo um processo de ressignificação. Nesse contexto é que os efeitos de transformação ou não das proposições políticas se tornam tangíveis, concretizáveis, podem ser notabilizados seus efeitos de materialidade e subjetivação, na produção ou reprodução de realidades. Enfim, o leitor a quem atingem os discursos e textos da política influencia o texto no seu vigor de realização. Paradoxalmente, o texto da política cuja diretividade foca o contexto da prática, o texto que é construído com a intencionalidade de atingir o leitor, é "torcido", ressignificado. Eis o campo das resistências, das reinterpretações, da inclusão de intencionalidades e da experiência do leitor, das parcialidades, das acomodações, da contraposição, enfim, dos desvios e escapes. Não queremos dizer, com isso, que o contexto da prática é restrito à ação do leitor;

reinterpretações, resistências, acomodações guardam operatividade em todos os contextos. No entanto, compreendemos que o currículo no espaço escolar se dá nesse contexto. Os sentidos circulantes em múltiplos contextos carreiam seus traços, num permanente processo de negociação política entre os contextos de influência, de produção e de prática. Daí, podermos observar traços das ações governamentais nas práticas e propostas curriculares que incorporam, incluem a dimensão da prática cotidiana em suas ações.

O contexto da produção se constitui como um contexto mediador entre os contextos de influência e da prática. Trata-se de um esforço de conversão, de aproximação dos discursos políticos oficiais diretamente relacionados aos interesses pertencentes ao contexto de influência, os quais necessitam se tornar mais flexíveis à linguagem dos interesses dos agentes do contexto da prática e seu público. Sinaliza-se uma primeira instância de escritura dos textos políticos em seu esforço de representação das políticas. Tais textos podem se apoiar numa multiplicidade de textos e estilos desde o formalismo dos textos legislativos e jurídicos, a veiculação das mídias promocionais promovedoras de programas de governo oficiais até a produção de materiais a serem utilizados no campo da prática educacional. E, por tentarem estabelecer uma justaposição entre o contexto da prática e o de influência, por tentarem expressar um acordo entre os interesses dos diferentes grupos envolvidos, se apresentam ambíguos e aparentemente contraditórios. Assim, *os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações das políticas* (Bowe et al., 1992 apud Mainardes, 2006, p. 52). Os textos políticos são, portanto, a expressão das intervenções políticas do contexto de influência no contexto da prática, onde tais esforços interventivos são interpretados e reapropriados pelos atores locais.

O contexto de influência se constitui no contexto em que a emersão das políticas públicas é mais favorecida, no qual os discursos políticos são produzidos. Nele as finalidades e as definições (a) do que é educação - daquilo que consideramos ser a política regida por uma lógica, por um princípio do saber, pela construção de uma *episteme*, que legitimará um ideal de Educação; (b) de quais são suas finalidades, objetivos e resultados - daquilo que consideramos ser a política regida por um princípio do poder, da governabilidade, da construção dos dispositivos que favorecerão a produção na realidade do ideal educativo e (c) de como fazer para a constituição do ser educado - daquilo que consideramos ser a política regida por um princípio do ser, da subjetivação, da circulação dos sentidos que instituem aquilo que se espera do ser educado são produzidas. Nesse contexto, atuam complexas redes multi-dimensionais exercidas por arenas públicas mais ou menos ampliadas e socializadas.

São, sobretudo, redes sociais ativas nos debates, nas lutas pela significação dos princípios educacionais - epistemológico, da governabilidade e da subjetivação. Não se trata somente dos membros do governo central, de partidos políticos, de órgãos legislativos, de comissões formadas pelo Governo, mas também de influências globais e internacionais representadas por nações "exportadoras" de pacotes de reformas educacionais, de grupos de especialistas na área, de comunidades disciplinares, de associações empresariais que atuam no campo educacional, de agências multilaterais de escopo internacional, só para citar alguns.

No caso do projeto político-educacional brasileiro que vem se desenvolvendo desde os anos 1990, o ENEM e toda a sorte de ações do governo, ao mesmo tempo em que materializa em suas práticas e cristaliza em suas normalizações as orientações internacionais globais, se constitui como um contexto de influência para as ações locais da UERJ, tal como a construção de um novo modelo de Concurso Vestibular que se apropria de concepções propostas nas DCNEM e nos PCNEM, como, por exemplo, a interdisciplinaridade e a contextualização[19]. O que não quer dizer que houve a saturação do novo modelo do Concurso Vestibular da UERJ que se constituiu com as proposições constantes nos documentos oficiais de governo. Simultaneamente a identificação de traços dessas políticas de governo, marcas da tradição disciplinar que, até então, caracterizava o Concurso Vestibular da UERJ permaneceram. Cumpre ressaltar, no entanto, que a apropriação dos princípios propostos pelo Enem também decorre do fato de que tais sentidos já circulavam no contexto da prática e ali se apresentam também como expressão de negociações que se deram com o local.

Na obra *Education Reform (1994*), Stephen Ball amplia sua concepção de ciclo de políticas, incluindo neste ciclo mais dois contextos: o contextos dos resultados ou efeitos e o contexto da estratégia política. Com a inclusão desses contextos ao ciclo originalmente proposto, Ball parece incluir questões de "natureza" mais “universal”, de um consenso em torno dos ideais da Educação materializados na sociedade.

O contexto dos resultados se refere a preocupações relacionadas à *justiça, igualdade e liberdade individual* (Mainardes, 2006, p.54). Tais resultados ou efeitos podem ser categorizados em *gerais* e *específicos*. Esta subdivisão proposta por Ball indica suas preocupações quanto às análises em torno dos efeitos das políticas que devem considerar não só suas relações intrínsecas ou efeitos específicos, mas também suas relações extrínsecas ou efeitos gerais. Um exemplo do que seria um efeito específico de uma política educacional seria o das mudanças estruturais que ocorrem na estrutura organizacional, curricular, de

[19] Ver Capítulo 2: Anos 1990: O Grande Ciclo de Reformas Curriculares no Brasil

avaliação e na própria formação dos profissionais docentes. No caso brasileiro, um exemplo de um efeito específico seria a obrigatoriedade de participação das instituições escolares voltadas para a formação básica em educação no SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica, com vistas à aferição dos resultados atingidos pelas instituições em relação às metas expectadas pelas políticas públicas educacionais. Já os efeitos gerais se referem às relações que as mudanças políticas no sistema educacional estabelecem com outras políticas vinculadas a outros setores sociais e ao projeto político ampliado, ao seu corpo político, ao seu conjunto. Aos efeitos específicos associamos os efeitos de primeira ordem - uma outra diferenciação proposta por Ball - que está relacionada às transformações mais diretamente ligadas à prática ou à estrutura educacional e podem ser constatados, são mais tangíveis nos locais ou sistemas relacionados àquela política. Podemos exemplificar os efeitos gerais de uma política como a equivalência entre os efeitos de uma ação coordenada de uma política na área de educação e outra no campo social ou do trabalho. No Brasil, o Programa Bolsa Família, instituído no primeiro ano do primeiro mandato do Governo Lula, associa políticas na área social a contrapartidas pelo cidadão na área da educação e da saúde, ao condicionar a manutenção do cadastro da família para recebimento do benefício com a contrapartida, por parte do beneficiário da bolsa, em manter seus dependentes em idade escolar matriculados e estudando, bem como estarem atualizadas todas as vacinas oferecidas pela rede pública de saúde recomendadas para as faixas etárias de seus dependentes em idade escolar. Aos efeitos gerais associamos os efeitos de segunda ordem que estão relacionados às transformações sociais dessas políticas em termos de maior eqüidade e justiça sociais, ao acesso aos bens e serviços considerados básicos e essenciais a sociedade.

Por fim, o contexto de estratégia política para Ball está relacionado à *identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada* (Mainardes, 2006, p. 55), dimensão que ele considera imprescindível para as análises numa posição de criticidade sobre os projetos políticos em curso. Trata-se da dimensão "supra política" da abordagem do ciclo de políticas, onde rupturas podem mais facilmente ser deflagradas em função da perspectiva de análise assumida em relação à política investigada.

Consideramos, no entanto, como um aspecto extremamente produtivo para as análises em torno das políticas educacionais, a partir da perspectiva de Stephen Ball, o reconhecimento da textualidade das políticas como uma capacidade na qual os textos da política se arranjam. Daí, a grande variedade de leituras que deles podemos obter, na medida em que os textos são representações das disputas pela significação ao longo do ciclo de políticas. O que não se

pode deixar de considerar é que o processo de negociação é seletivo, ou seja, somente alguns sentidos são reconhecidos, outros não, o que implica um processo de silenciamento/legitimação das demandas de alguns grupos e não, de outros. A legibilidade dos textos das políticas variará, portanto, de acordo com a história da construção desses textos e com as afiliações, compromissos, contrapartidas e para quais leitores ela se esforça em atingir.

A textualidade da política guarda uma relação muito próxima com a produção de discursos da qual esses textos participam. A política como discurso também se constitui como uma noção de uma intensa operatividade nas análises das políticas educacionais por dizerem respeito àquilo que é possível ou é legítimo pensar. Trata-se da construção de verdades e da distribuição do poder de autoridade em torno destas verdades, numa complexa rede de formação discursiva.

> Ao passo que a política como discurso enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores20.

Ao considerarmos as políticas como textos e discursos assumimos a multiplicidade de sentidos e de vozes que participam da arena política e o quanto discursos e textos estão imbricados em nossa vida social, produzindo não só efeitos materiais, mas subjetivação. A importância das análises das políticas repousa aí no apuro em percebermos quais as vozes que mais causam alaridos e são reconhecidas e quais são silenciadas e constrangidas ao anonimato.

A partir daqui, retomaremos a centralidade adquirida pela avaliação no ciclo de políticas na atualidade como dispositivo que serve, por um lado, aos princípios da responsabilização (*accountability*), no que se refere a uma política de prestação de contas para a sociedade e, de outro, como parte de uma cultura da performatividade em sua relação com as políticas curriculares.

---

[20] MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: Educação e Sociedade, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006, p. 49.

2 **REFORMAS CURRICULARES COMO PROJETO DE POLÍTICA CULTURAL**

2.1 **Anos 1990: o grande ciclo de reformas curriculares no Brasil**

> O “senso comum" da reforma é considerar intervenção como progresso.
>
> *Thomas S. Popkewitz*

O campo educacional brasileiro nos anos 1990 foi palco de uma intensa agenda reformista. As políticas públicas propostas nesse período não se restringiam a intervenções pontuais. Era considerado necessário repensar todo o sistema educacional brasileiro para superação do que se entendia como sendo seus arcadismos. A inserção do Brasil no cenário internacional diante de um mercado globalizado parecia tornar cada vez imperativo uma ação ampliada para propiciar o grande salto para a inclusão do Brasil no contexto global. Para isso, o Estado brasileiro mobilizou vários dispositivos, desde o estabelecimento de uma nova legislação, sobre a qual toda a estrutura educacional deveria tomar como alicerce, até mecanismos de incentivo à assiduidade dos alunos nas atividades escolares, por intermédio de bolsas para as famílias de baixa renda.

Apoiada em três vértices - currículo, formação de professores e avaliação - as reformas educacionais concentraram suas ações com maior intensidade. A partir de então, a proposta do currículo de caráter nacional se faz presente com veemência. A idéia passa a ser a de que a constituição de uma identidade curricular nacional estaria assegurada. Outra estratégia de ação no campo da política educacional reside na idéia de que a formação de professores competentes e atualizados frente às novas demandas educacionais asseguraria a formação discente tão esperada. Um terceiro eixo, consolidador das proposições da reforma, se faz a partir de um sistema de avaliação em todos os níveis - dos gestores locais do sistema educacional, das organizações escolares, dos docentes e dos alunos. Este eixo estratégico garantiria a governabilidade do Estado não só do sistema educacional brasileiro, mas também da própria efetividade da agenda de reformas.

É sobre essas “certezas” que lançaremos nossas análises.

2.2 **Reforma educativa na contemporaneidade: a relação poder/conhecimento.**

> O poder não pode ser visto como totalmente onipresente, mas como parte da arquitetura que tem lugar nos campos sociais.
>
> *Thomas S. Popkewitz*

São as práticas e os olhares que fazem as coisas de uma paisagem, as coisas do mundo. E este entendimento das coisas feitas, vistas e produzidas é dado pelos discursos produzidos sobre essa realidade; são os nossos discursos sobre o mundo que constituem o mundo. Com isso, a questão não é perguntar se fora de nós existe mesmo uma realidade, mas que mundo faz sentido para nós, ou melhor, que sentido colocamos no mundo através de nossas práticas. De que maneira o sentido é colocado no mundo? Reconhecemos: pela linguagem. Assim, assumimos que as coisas são os fatos e, somente assim, os fatos passam a ter existência para nós. Os discursos sobre a "realidade" é que fabricam a realidade; o real é invenção, uma invenção que surge da arena social.

Colocamos a questão da reforma também inserida nas lutas discursivas no interior das relações sociais. Tal como as diferentes posições de sujeito definem seu maior grau de valorização/subordinação, o significado da reforma não é fixo. Os sentidos a ela atribuídos variam de acordo com a posição que ocupa no interior de um projeto regulatório para a sociedade. O que não podemos deixar de considerar é que todo discurso sobre a reforma carreia o sentido do progresso, da ruptura com um tempo passado que deve ser superado, uma preparação necessária para uma forma de funcionamento melhor, um apelo à adesão de todos para a consolidação de um projeto comum. Tampouco, ela pode assegurar sua capacidade de atingir seus objetivos, de cumprimento de suas promessas progressistas. Assumimos o conceito de reforma tal como colocado por Popkewitz de que *reforma é uma palavra que faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público*[21]. Assim, são reconfiguradas as relações sociais e a forma como o poder se distribui e circula socialmente.

Numa análise histórica, o conceito de reforma é mutável, é contextual, sua operatividade se dá em como reordena os elementos que engendram a circulação do poder, reorganizando os processos pelos quais é subjetivado e disciplinado. Em nossas análises, interessa-nos saber as formas de interiorização institucional desse poder, desses processos de subjetivação através da institucionalização de um novo modelo de Concurso Vestibular para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e sua relação com o conhecimento.

A questão que se coloca é a de precisar as relações entre poder e conhecimento; trata-se, sobretudo, de por em questão a modificação nas regras de formação dos enunciados que são aceitos como verdadeiros.

---

[21] Idem, p. 11.

> O fundamental da análise é que saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Todo ponto de exercício de poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber. (...) Mas a relação é ainda mais intrínseca: é o saber enquanto tal que se encontra dotado estatutariamente, institucionalmente, de determinado poder. O saber funciona na sociedade dotado de poder. É enquanto saber que tem poder.[22]

O mesmo se dá com a questão da reforma educacional que podemos considerar como um excerto de uma constelação de práticas relacionadas a uma política cultural, a certo arranjo na relação conhecimento/poder. Nossa preocupação em considerar esse aspecto do problema pretende sinalizar como o campo educacional foi (e ainda é) utilizado como um dispositivo para certa associação entre poder e conhecimento, bem como para a legitimação de seus efeitos num dado momento histórico, ou melhor, como um problema epistemológico; a epistemologia aqui considerada *como padrões historicamente formados do conhecimento*[23].

Os efeitos dessa associação poder/conhecimento são produzidos pelos diferentes elementos produtores de poder. Assim, sob a égide da reforma educacional, currículo, formação de professores e avaliação, são elementos estruturadores/estruturantes das propostas curriculares que se organizaram regionalmente, assumindo múltiplas formas de proceder; institucionalizando-se, organizando e disciplinando uma nova categorização do que e como deve ser entender por escolarização, escolarizar e ser escolarizado. Cumpre destacar, portanto, a importância de como as políticas curriculares, entendidas como políticas culturais, produzem sentidos e se legitimam através de suas práticas, de como fabricam subjetividades pela produção de experiências, que são entendidas e internalizadas pelos sujeitos educados como uma identidade própria, uma identidade sua.

Parece-nos valioso, também, introduzir a noção de estrutura tal como Popkewitz apresenta: estrutura entendida como *padrões que impõem certas regularidades, limites e alicerces à vida social, facilitando o entendimento e a experiência do mundo*[24]. Ao mesmo tempo em que confere estabilidade, em torno da estrutura também se produzem as resistências, os adiamentos, as reapropriações, as subversões. Podemos considerar que é na relação com a estrutura, entendida como um conjunto de relações que se formam a partir de tensões sociais, de lutas e disputas, que ocorre, na arena social, certo tipo de resposta a tais tensões, como princípios para alicerçar à vida social, mesmo que provisoriamente. No nosso

---

[22] MACHADO**,** Roberto. Introdução. In FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1990, pp. XXI-XXII.

[23] POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma Educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 22.

[24] POPKEWITZ, Thomas S. ***Reforma Educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação***. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 28.

caso, o currículo pode ser, portanto, considerado como um elemento estrutural na constituição da reforma educacional, pois, é através dele que pressupomos *um conjunto de suposições e valores sociais que não são claramente aparentes, mas que limitam a gama de escolham disponíveis mundo*[25].

Neste ponto, nos parece que o espaço e/ou as práticas educacionais se defrontam com suas ambivalências, na medida em que, se por um lado podem se colocar numa posição claramente utilitária ao fortalecimento da forma como o poder tenta se estabelecer mais hegemonicamente, por outro, podem engendrar tentativas de produção de modos de subjetividade originais, singulares, aos quais Guattari (1986) chama de *revolução molecular*.

Guattari trabalha a relação de poder em dois níveis: *um molar* - que se refere ao nível das diferenças sociais mais amplas - e *um molecular* – que se refere ao nível das micro relações de formação do desejo no campo social. Estes dois níveis não entram necessariamente em contraposição; são dois níveis de registros distintos, mas que não estabelecem entre si uma lógica de oposição, ao contrário, coexistem, se entrecruzam simultaneamente.

Do mesmo modo, propomos fazer uma aproximação desses dois níveis de análise ao espaço escolar, qual seja, no contexto da prática teorizada por Stephen Ball. É inegável a relação que se estabelece na relação entre a organização escolar e as políticas educacionais, que através de suas múltiplas estratégias – regras de financiamento, propostas curriculares prescritivas, organograma de gestão política e institucional, sistemas de avaliação, dentre outras, fomentam uma dada regularidade disciplinar às organizações escolares, constituindo um "macrovetor" de subjetivação. No entanto, Guattari assinala que *a produção molar de subjetividade se acompanha necessariamente de uma negociação mínima de processos moleculares*[26], onde há a possibilidade de afirmação/ruptura com os esforços hegemônicos.

> A idéia de revolução molecular diz respeito sincronicamente a todos os níveis: infrapessoais (o que está em jogo no sonho, na criação, etc.); pessoais (por exemplo, as relações de autodominação, aquilo que os psicanalistas chamam de Superego); e interpessoais (a invenção de novas formas de sociabilidade na vida doméstica, amorosa, profissional, na relação com a vizinhança, com a escola, etc...)27

Retomando a questão das estruturas como regularidades que são produzidas historicamente, Popkewitz afirma que os padrões mantêm uma certa continuidade, mas, ao mesmo tempo, expressam diferentes níveis de movimento e o cruzamento de vários

---

[25] Idem, p. 29.
[26] GUATTARI, Félix, ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986, p. 129.
[27] Idem, p. 46.

destinos[28]. Ao nosso olhar, tal movimento se constitui a partir das acomodações provisórias resultantes das negociações entre as estratégias de hegemonia e as subjetividades a que se destinam e influenciam. No campo das políticas educacionais, o currículo, tomado como um elemento estrutural de uma política cultural mais ampla, compreende sentidos que se propõem a uma prática - a prática educacional. O currículo guarda uma pretensa positividade ao propor não só a produção de certa organização e categorização da realidade, mas os mecanismos de formação de identidades individuais, tais como, organização dos desejos, dos interesses, das formas de agir do indivíduo no mundo, em suma, a fabricação de sua identidade social.

A seguir, identificamos a cultura da performatividade como produtora de sentidos e práticas curriculares que podem ser observadas nas reformas educacionais na contemporaneidade. Tais reformas, mais do que uma agenda de ações para a área de educação, produzem efeitos de subjetivação, de fabricação de identidades, a partir dos esforços para a circulação de certos sentidos que constrangem certas possibilidades discursivas com o fortalecimento de outras, instituindo modelos, padrões, metas para as quais devemos nos orientar e atingir.

2.3 A Cultura da Performatividade e sua relação com os princípios da reforma educacional na contemporaneidade: interdisciplinaridade/contextualização, competências e avaliação

Não há saber neutro. Todo saber é político.

Thomas S. Popkewitz

A lógica, que passa a operar a partir das reformas educacionais na contemporaneidade, o faz pelo viés do "culto da eficiência", agora centrada na eficácia do indivíduo, e pela regulamentação social. A introdução de novas tecnologias no modelo de produção moderno com a flexibilização dos processos, a descentralização da produção, a redução do tempo de manutenção de uma matéria-prima no estágio de pré-produção do bem acabado, a diminuição de estoques, a diminuição do tempo de fechamento dos negócios, a valorização da formação de equipes, dentre outros processos usualmente nomeados de *toyotismo*; a automação da indústria com sistemas de auto-regulação que prescindem da presença do trabalhador para o controle das máquinas e dos processos produtivos, retirando a passividade deste em seus

[28] POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma Educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 36.

postos de trabalho, vêm tornando a produção e, conseqüentemente, a relação entre o trabalhador e produto muito mais mental, racional do que física, manual.

Presenciamos, portanto, o fortalecimento de uma lógica, que toma o modelo de produção e de estruturação, cuja sustentação toma por base o conhecimento, a informação e a capacidade de manipulação simbólica, com a viabilização destes recursos ao nível de mercado consumidor, compreendidos como recursos econômicos. Segundo Drucker, teórico organizacional, os recursos tradicionalmente implicados na produção – mão-de-obra, espaço de produção (terra) e capital (dinheiro) – produzem retornos cada vez menores; informação e conhecimento é que assumem essa positividade.

> (...) a formação de conhecimento já é o maior investimento em todos os países desenvolvidos. O retorno que um país ou uma empresa obtém sobre o conhecimento será, cada vez mais, um fator determinante da sua competitividade. Cada vez mais a produtividade do conhecimento será decisiva para seu sucesso econômico e social e também para o seu desempenho econômico como um todo.29

Semelhante análise também pode ser notada a partir da observação de Dowbor, quando afirma:

> Na realidade, o conjunto de transformações parece estar levando a uma sinergia da comunicação, informação e formação, criando uma realidade nova, que designaríamos algo pomposamente como "espaço do conhecimento", mas que representa exatamente isso. De certo modo, o processo reflete os primeiros passos do "homo culturalis", em contraposição ao "homo economicus" dos séculos XIX e XX30.

Os processos de transformação da sociedade que deram curso, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, implicaram novas demandas por escolarização marcadamente relacionadas por tensões econômicas e culturais. As tensões econômicas se relacionam com a intensificação dos mecanismos de internacionalização do comércio e do capital no contexto da economia global; uma dinâmica no modo de funcionamento do sistema de produção e comercialização de mercadorias e novas formas de consumo. Num ambiente tão flexível, em constante transformação, a formação para o trabalho deve capacitar os indivíduos a serem capazes de solucionar problemas inéditos, se utilizando de uma limitada fonte de recursos do sistema de produção no qual estão inseridos, ou seja, a se relacionar e mediar as tensões que residem na estrutura do sistema produtivo. As tensões culturais se relacionam com a desterritorialização das fronteiras, a intensificação das migrações populacionais em diáspora,

---

[29] DRUCKER, Peter F. Conhecimento: Sua economia e sua prosperidade. In: *Sociedade Pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira, 1993, p. 143.

[30] DOWBOR, Ladislau. Educação, tecnologia e desenvolvimento. In: Bruno, Lucia. (org.) *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996, p. 20.

as trocas culturais mais aceleradas dadas pelo intenso fluxo de informação favorecido pela tecnologia informacional e de telecomunicações. As tensões culturais são múltiplas, seu espectro é amplo. Vai desde questões relacionadas ao gênero, à raça, à religião até às formas de organização do Estado e da sociedade e novos estilos de vida e hábitos de consumo, ou seja, as tensões se situam nas relações que se dão na estrutura social.

> O papel predominante da escola é o de controlar e minimizar a fragmentação e desorganização resultantes do conflito estrutural, enquanto, ao mesmo tempo, a escola permanece como parte dos processos de produção31.

Outras tensões podem estar subscritas nas demandas por escolarização na contemporaneidade, no entanto, nos parece que a ambivalência entre formação para o trabalho - eixo pragmático da escolarização - e diversidade cultural - eixo ontológico da escolarização - se apresenta mais fortemente nos textos e documentos das propostas reformistas das últimas décadas. Observamos, por exemplo, que apesar de mencionados como dois princípios centrais que deveriam ser considerados no escopo das reformas educacionais contemporâneas, o eixo pragmático de atendimento às demandas mercadológicas e de formação para o trabalho, alinhado à utilização das novas tecnologias, emerge com maior vigor. Além disso, considerando a lógica de produção capitalista pós-industrial que prevalece no mercado, os sentidos hegemônicos, que acabam sendo produzidos nas políticas educacionais, convergem mais fortemente para um propósito pragmático da escolarização. A questão da diversidade cultural, eixo ontológico da escolarização, favoreceria o debate em relação às diferenças, com a possibilidade de proposições mais positivas no sentido da ampliação e do fortalecimento de políticas que reconheçam as diferenças. A produção de sentidos relacionadas à diversidade cultural acaba sendo esmaecida, frente à prevalência dos fins pragmáticos no processo de escolarização.

As políticas reformistas contemporâneas para o campo da educação, adotadas por diversos governos e incentivadas por recomendações de organismos internacionais - UNESCO, Banco Mundial, FMI e OIT, para citar alguns - por meio de seus programas de ajustes estruturais e de financiamento de projetos, propõem a adoção de políticas marcadamente privatizantes, de redução da ingerência estatal e a adoção do livre mercado como forma de regulação. Um exemplo disso pode ser observado quando analisamos a perspectiva de um documento produzido por uma organização marcadamente situada no contexto de influência mais ampliado, o Relatório Delors (2001), produzido pela UNESCO,

---

[31] POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma Educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 126.

com recomendações de ações para o campo da educação aos governos e às sociedades das nações em desenvolvimento e do Terceiro Mundo. O documento associa à educação o elemento de desenvolvimento quando afirma *a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades*[32]. Esse relatório reifica a educação como a via que conduziria os países, que fossem capazes de orientar suas ações segundo as recomendações ali propostas, ao desenvolvimento humano, social, nacional. Tais nações seriam capazes, em última instância, de conquistar sua inserção no contexto global, ou seja, se alinharem ao eixo de nações que já atingiram a condição de progresso. O que pretendemos sinalizar é a aderência da idéia essencialista de desenvolvimento atribuído à reforma educacional; idéia esta que espelha traços de uma regularidade global nos sentidos atribuídos às finalidades da educação, que pretende se presentificar, se realizar através da reforma.

Além disto, em torno da idéia da eficiência e da maximização de resultados que resulta de um contínuo e infindável processo de aprendizagem, podemos assinalar o recolhimento da atuação do Estado, a partir de uma política de desregulamentação, com a adoção de fórmulas que favoreceram a emersão desta cultura/tecnologia centrada na performatividade.

A performatividade compreendida como uma cultura, um modo de regulação, foi desenvolvida por Lyotard (2000) em sua obra *A condição pós-moderna*, na qual debate como a relação poder/conhecimento na contemporaneidade alterou as regularidades produzidas pela Modernidade, ou melhor, pela Ciência Moderna. A relação das sociedades como o saber sofreu profundas transformações nas sociedades pós-industriais, a partir da introdução e interação das tecnologias com o saber. A este novo "estatuto" do saber se engendraram novos dispositivos de poder; condição esta que Lyotard designa como condição pós-moderna do estado da cultura.

Desde o Iluminismo, a Ciência Moderna se legitima por sua oposição ao relato, ao corriqueiro, ao cotidiano, ao senso-comum. Ao se instituir como o discurso da verdade, da essência, daquilo que deve ser reconhecido como bom e justo, como um metadiscurso sobre a realidade, com base na razão, a Ciência Moderna corroborou a fundação do Estado Moderno. Tal Estado promovia uma visão de mundo que preconizava o homem como indivíduo capaz de, pelo acesso ao que era considerado verdadeiro pela racionalidade produzida pela ciência, seria, com o tempo, capaz de, por si só, desenvolver um sentimento de pertinência, de responsabilidade, de melhoria de si, da coletividade e da nação. A ação racional com sua

[32] DELORS, J. (org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO, 2001, p. 11.

capacidade de produção do progresso modificou não só o homem, membro da sociedade moderna, ocidental, branca e eurocêntrica, mas as instituições sobre as quais o Estado se apoiava. As instituições do Estado Moderno deveriam, por sua vez, considerar o necessário aperfeiçoamento das massas através de mecanismos de divulgação do conhecimento produzido pela ciência e de controle da difusão e da utilização desse conhecimento. Nesse sentido, a Pedagogia ganha força por se apropriar, por passar a se constituir como fundamento científico, inicialmente em bases psicológicas, para a produção de uma metodologia educacional capaz de formar e avaliar como esses conhecimentos produzidos pela ciência, seriam apreendidos. Conhecimentos que, por sua vez, eram vistos como capazes de nos conduzir a eqüidade social, numa perspectiva utópica de sociedade, Através da Pedagogia, como ciência que opera no nível dos processos cognitivos de ensino-aprendizagem, numa compreensão racionalista do homem, é que a essa nova visão de progresso se enraizaria nas sociedades em seus múltiplos interesses: material, espiritual, cultural, social e em sua relação com o Estado.

A organização escolar, desde a forma de estruturação das aulas, do espaço escolar, da organização curricular, do desenvolvimento dos métodos de ensino, da avaliação para a aferição da aprendizagem e do papel exemplar do docente na condução da aprendizagem legitimaram o conhecimento pedagógico. Conhecimento este capaz de produzir os mecanismos necessários ao estabelecimento de um sistema seqüencial, hierarquizado e evolutivo, coadunados à seleção e à estruturação dos princípios considerados como aqueles pelos quais a moral deveria se pautar em sociedade e dos conhecimentos a partir dos quais se extrairiam as capacidades de produção de riqueza para a nação. A escola e o pensamento pedagógico se consolidaram como mecanismos disciplinares da sociedade para assegurar as ações e inculcações que conduziriam a sociedade em seu conjunto, representada pelos indivíduos que a compõem, ao bem-estar social. Ao longo dos séculos XIX e XX, a educação de massa vem consolidar a emersão de uma burguesia e de uma classe trabalhadora cada vez mais fortalecida no escopo do Estado. Este Estado exigia um sistema educacional capaz de dar acesso à educação a esses segmentos sociais, sob o argumento de que, se o alcance do bem-estar social se dá pela ação individual, a cada membro da sociedade deve ser escolarizado para que os princípios constituintes do Estado Moderno fossem assegurados a cada um de seus membros. Assim, o progresso e o fortalecimento da nação adviriam. O Estado Moderno pensa uma sociedade utópica. Sob a égide do discurso científico cinde a trama social, inscreve discursos e práticas numa hierarquia de categorizações de atuam como

mecanismos discriminantes e classificadores daquilo que deve ser tomada como verdadeiro e falso, daquilo que se presta ao fortalecimento do projeto de sociedade moderna.

Como metadiscurso, a Ciência Moderna se funda na idéia de que o conhecimento científico é auto-referente, posto que promove a enunciação daquilo que é verdadeiro, o distinguindo do falso, do inapropriado, tendo a si mesmo como parâmetro para discriminação discursiva; não intencional, posto que neutro, descolado de interesses de classes, grupos ou determinados segmentos sociais; atemporal e utópico, posto que, na medida em que se desenvolve, encaminha a humanidade ao seu progresso, ao bem-estar comum; inequívoco, posto que se funda numa metodologia que impede a corrupção de sua legitimidade; e, por fim, distributivo, posto que define quem pode definir o que é saber e como tal saber deve circular.

Com a crise da Ciência Moderna, o saber científico é questionado e passa a ser considerado como uma espécie de discurso tanto quanto outra formação discursiva que categoriza, armazena, agrega e distribui as informações segundo certa lógica - a da racionalidade moderna; racionalidade essa que para se legitimar, desqualifica, desautoriza outros saberes para se cristalizar em sua condição de discurso capaz de falar sobre a verdade. Se considerarmos que a fonte de qualquer formação discursiva reside na informação, da relação poder/conhecimento se deslocará para a questão da quantidade de informação de que se apropria, de que se toma propriedade e da capacidade de operar a quantidade de informação armazenada para se produzir uma determinada situação-problema. O conhecimento passa a ter, portanto, um valor de troca, uma finalidade, uma operatividade, uma finalidade pragmática de participação no processo produtivo. A Ciência passa a se legitimar por princípios outros que não os da racionalidade, o bem-comum, a imparcialidade, mas por sua capacidade em tomar parte do sistema produtivo como força, recurso para a produção.

> Esse processo, fruto da corrosão dos dispositivos modernos de explicação da ciência, é muito apropriadamente designado por Lyotard pela expressão "deslegitimação". (...) o que temos é a crise central nos dispositivos de legitimação e no imaginário modernos: a noção de ordem. E com ela assistimos à rediscussão da noção de "desordem", o que por sua vez torna impossível submeter todos os discursos (ou jogos de linguagens) à autoridade de um metadiscurso que se pretende a síntese do significante, do significado e da própria significação, isto é, universal e consistente.33

A deslegitimação do discurso científico moderno impõe uma nova configuração da relação poder/conhecimento, um reordenamento. Incapaz de se legitimar pela relação que

---

[33] BARBOSA, Wilmar do Valle. Tempos Modernos. In: Lyotard, Jean-François. A Condição Pós-moderna. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1979, p. XI.

estabelece com o real a partir de uma base empirista, o discurso científico se desloca e se desenvolve pela sua capacidade de gerar performances. A idéia de produção de riqueza se imiscui na capacidade de produzir saber científico e tecnologia. As Universidades como instituições de pesquisa e de ensino que, até então, caminhavam de forma mais autônoma e desvinculada das preocupações de mercado, forçosamente, se recolocam nesse novo contexto. O papel da Universidade não mais se concentra na formação profissional e na produção de pesquisa de forma dissociada das demandas mercadológicas, em prol da afirmação daquilo que é legítimo e verdadeiro, em prol da produção de todo um aporte de saber que conduziria os indivíduos à sua emancipação e a condução de sua nação à prosperidade. A Universidade deve se orientar para a formação de indivíduos competentes, capazes de operarem eficazmente a relação *input/output*. O desempenho na manipulação do volume de dados armazenados, na seleção e na articulação das informações de tal forma que resultem em soluções ótimas para as situações-problema que se alteram continuamente em função dos múltiplos contextos em que se dão e a capacidade de operar com a tecnologia de necessária ao processamento de tais informações se convertem em parâmetros de desempenho e de competência para a valorização do indivíduo.

A compartimentação do conhecimento e o rigor da metodologia científica preconizadas pela racionalidade moderna sofrem uma dura crítica e se reordenam. À disciplinaridade moderna se segue a flexibilização das fronteiras disciplinares, ao compartilhamento dos saberes, a interdisciplinaridade. A Universidade se coloca a serviço das demandas mercadológicas e passa a interagir mais intensamente não só com a esfera do Estado, mas também com a iniciativa privada. A neutralidade do conhecimento científico moderno se desfigura. A Universidade, como instituição descolada de uma filiação político, passa a participar das definições de cenário e do cálculo de riscos necessárias às decisões político-estratégicas dos Estados contemporâneos: a relação conhecimento/poder se desloca da invenção e da descoberta de novas tecnologias para uma melhor produtividade nas etapas do ciclo produtivo com vistas à otimização dos processos nos quais a tecnologia inventada é introduzida. Trata-se de conseguir a melhor equação na relação tecnologia e aplicação dessa tecnologia, a partir de uma base informacional e com uma limitada disponibilidade de recursos para se conseguir de maneira mais eficaz e econômica a solução de uma situação-problema. O conhecimento científico, antes suposto como neutro e assumido como utópico, se converte em conhecimento científico implicado, estratégico e pragmático, valorizado a partir de sua capacidade de se converter em valor de troca.

A deslegitimação do saber científico se deu, segundo Lyotard (2002), pela crise de legitimação do próprio saber científico. Por este se constituir num enunciado de caráter denotativo na definição de seus significados e idealista em seus objetivos, auto-referente e excludente dos demais enunciados, perdeu o vigor de seu propósito emancipatório, o que resultou na fragilização e fragmentação de sua estrutura hierárquica. As grandes áreas se desdobram em campos investigativos cada vez mais específicos, ao mesmo tempo em que se sucedem rearranjos na organização dos saberes. A Universidade, instituição privilegiada de salvaguarda do saber científico, espelha esse movimento: das faculdades surgem os institutos, departamentos e fundações. Acrescenta-se a isso o valor especulativo conferido ao saber científico que se baseia na associação de esforços cognitivos e atividades capazes de descrever a realidade tal como ela é a partir da análise de suas relações causais. Com isso, o saber científico também seria capaz de antecipar cenários, prescrever ações, de apontar para a sociedade como alcançar um ideal de coletividade.

Com a expansão e aumento da capacidade de armazenamento de informações que foi conseguida através da pesquisa, a Universidade, a Escola, os docentes e alunos se defrontam com a impossibilidade de absorção de todo saber produzido e estocado nos grandes centros de pesquisa, bibliotecas, acervos bibliográficos e bancos de dados. A capilaridade obtida pela exteriorização do saber, que se deu com disponibilidade e acesso a essas informações pela informatização, deslocou a relevância que, até então prevalecia, na aquisição do saber para a valorização da capacidade do indivíduo em se utilizar dele, saber a pertinência desse saber. O saber científico, a pesquisa como área para o seu desenvolvimento e o ensino como área para sua transmissão, não é mais auto-referente; seu valor reside na sua utilidade. O saber deve ser algo que existe para ser consumido.

> Ora, é permitido representar o mundo do saber pós-moderno como regido por um jogo de informação completa, no sentido de que os dados são em princípio acessíveis a todos os 'experts': não existe segredo científico. O aumento de eficiência, de competência igual, na produção do saber, e não mais em sua aquisição, depende então finalmente desta "imaginação", que permite seja realizar um novo lance, seja mudar as regras do jogo.34

Vale ressaltar como esse movimento de descrédito em relação à ciência pura se reconfigura. Até então, a ciência era uma produção de conhecimento voltada para um tempo futuro, uma ciência cujo caráter utópico não necessariamente tomava por base, partir de uma condição *a priori,* uma aplicabilidade imediata na realidade. A partir do movimento de crítica e descrédito em relação às promessas auto-creditadas da Ciência Moderna, a produção de

[34] LYOTARD, Jean-François. *A Condição Pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1979, p. 94.

conhecimento passa a assumir a necessidade de ser aplicável imediatamente no momento presente; tempo esse que, tanto as contingências de recursos, quanto às urgências na resolução de problemas, devem ser consideradas.

Não nos surpreende que o envolvimento dos especialistas passe a ter um papel relevante nas decisões políticas estratégicas. A tecnicização das políticas, segundo Antoniades (2003), ao longo das últimas décadas, tornou o conhecimento implicado politicamente. A ciência como legitimadora de decisões de ordem política. Cabe, portanto, a introdução em nossas análises do conceito de comunidades epistêmicas. Peter Haas (1992 apud Antoniades, 2003, p. 24) sinaliza a importância em se considerar a influência das comunidades epistêmicas nas relações de cooperação e de definições das políticas mundiais. Ernest Haas as define como *uma rede de profissionais com especialistas reconhecidos e competentes num domínio particular e com uma autoridade legitimada em termos de conhecimento politicamente relevantes associado àquele domínio ou área de conhecimento* (Idem, p. 24), apontando para o poder por elas exercidos na proposição de certa normatividade que se converte em crenças causais, princípios para compreensão da realidade e noções de validação socialmente partilhados e a produção de um empreendimento político comum. Antoniades se distingue da ênfase que Haas atribui às crenças causais comuns como o principal critério daquilo que devemos considerar para a definição de comunidades epistêmicas. Antoniades (2003) propõe uma inversão do aspecto a ser priorizado, ao focar nos propósitos o principal critério para a definição de comunidades epistêmicas, ou seja, na produção de um empreendimento político comum. Ernest Haas (apud Antoniades, 2003, p. 26) sugere que a participação das comunidades epistêmicas nas decisões políticas se intensifica quando opera nos campos da política relacionados à matéria científica. Participação esta que nos parece estar associada à relação que a produção científica tem estabelecido com os princípios de eficiência, de utilitarismo e de vínculo útil e implicado com os problemas sociais. Produção de conhecimento, nesse sentido, significa produção de certo modo de se operar com esses problemas na realidade, conferindo à ciência um "estatuto" de autoridade para o conhecimento, cujo principal interesse está na promoção de um projeto político para a sociedade.

> A conceitualização das comunidades epistêmicas é mais um fim, um propósito, uma intenção do que um método orientado. Comunidades epistêmicas são conceitualizadas e definidas como comunidades de pensamento (Denkgemeinschaft) inventadas pelas redes de conhecimento socialmente reconhecidas; os membros dessas compartilham uma compreensão comum de um(a) problema/questão particular ou uma visão de mundo, bem como pelo esforço por traduzir suas crenças

> para o discurso do domínio social e para as práticas sociais. Essas comunidades de pensamento podem ser locais, nacional e transacionais.35

Com isso, a produção de políticas educacionais exógenas ao que delimitaremos como o campo educacional brasileiro se dão não somente por atravessamentos que extrapolam às questões mercadológicas ou de predomínio de uma lógica neoliberal. A atuação das comunidades epistêmicas, como "conselheiras" para a elaboração de políticas de governo, concorrem para a produção de certa lógica de como o conhecimento deve ser estruturado e transmitido através de uma concepção pedagógica com a qual deve operar.

Nesse mesmo sentido, de identificação da multiplicidade de atores que participam das formulações das políticas públicas e tal como Ball e Bowe (1992 apud Lopes, 2004a), nos parece ser relevante a participação das comunidades disciplinares dos grupos de ensino locais que, ao se organizarem em associações, ao promoverem encontros nacionais e regionais, ao patrocinarem a editoração de publicações de suas áreas de atuação, promovem também a circulação de uma dada concepção curricular modificada. Tais concepções curriculares se relacionam com a construção histórica das disciplinas ao serem apropriadas pelas comunidades disciplinares e se distinguem entre si, conforme as releituras e sentidos conferidas por tais grupos em cada local. São as concepções, o contexto em que tais comunidades se estruturaram e se organizaram que configuram de tal ou qual maneira os discursos em torno de como os currículos de cada disciplina devem ser estruturados e disseminados. Considerados, localmente, como especialistas do campo da educação, freqüentemente tais comunidades disciplinares influenciam as políticas de Estado, fazendo valer tanto os paradigmas sobre os quais as disciplinas de seu domínio se definem, quanto a concepção pedagógica sobre a qual o fazer docente e a aprendizagem devem se balizar. Tais grupos participam, portanto, mais ou menos intensamente, de acordo com suas capacidades de influência e de legitimação de práticas, das definições das políticas curriculares nos limites de sua abrangência (Lopes, 2004a). As concepções de conhecimento produzidas e tornadas circulantes pelas diferentes comunidades disciplinares perpassam, portanto, por seu idiossincrático percurso histórico.

Nesse mesmo sentido, a produção de um sistema de avaliação em todos os níveis e em relação a todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem também possui uma historicidade e se apresenta como um dispositivo para os propósitos da reforma educacional. Barriga (2004) nos aponta a questão dos processos históricos nos quais a avaliação está

---

[35]ANTONIADES, Andréas. Epistemic Communities, Epistemes and the Construction of (World) Politics. In: *Global Society Journal of Interdisciplinary Internacional Relatios*, v. 17, n. 1, Jan/'2003, p. 26. (tradução do trecho nossa)

inserida. A funcionalidade de ser utilizada como parâmetro indicador da consolidação do processo educacional é uma atribuição conferida à avaliação recentemente. Analisando sua genealogia, pode-se observar que o exame assumiu diversos sentidos e usos ao longo do tempo e nos contextos nos quais se encontrava inserido.

Ao nos reportarmos a Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir* (1991), compreendemos essa historicidade do exame que se afirmava, nos séculos XVII e XVIII, como uma combinação de técnicas disciplinatórias institucionalizadas na sociedade, que produziram a sutilização dos mecanismos de controle social pelo uso da hierarquia como vigilância e da sanção como norma. O uso do exame - seja pela Medicina, pelas instituições militares ou pela Escola -, segundo Foucault, traduzia os indivíduos em categorias passíveis de classificação, de qualificação e de sanção pela norma. O processo de individuação da sociedade a esta época favoreceu o surgimento de técnicas capazes de fornecerem critérios classificatórios na sociedade com vistas a sua ordenação. Os indivíduos ganham visibilidade, da massa humana, da espécie, das grandes categorias emerge o indivíduo que deve ser controlado, conhecido e enquadrado nas novas instituições nas quais deve ser inserido e encaminhado.

> Do mesmo modo, a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo seu comprimento a operação do ensino. Tratar-se-á cada vez menos daquelas justas em que os alunos defrontavam forças e cada vez mais de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar.36

Daí, tem-se o início dos rituais e dispositivos disciplinares que foram construídos sobre os critérios e sobre uma metodologia cognoscível pelo saber científico. Consideramos que o exame se apresenta como um deles. Com o exame, é possível a construção de um conhecimento sobre o indivíduo a partir de relações de poder que se estabeleceram por intermédio de critérios classificatórios da sociedade. O exame promove a troca de saberes, seu intercambiamento. Isso porque, na medida em que os mestres transmitem os saberes, pelo exame também são produzidos saberes sobre os alunos. Esse saber não estabelece uma relação de reciprocidade entre professores e alunos, na medida em que o conhecimento acerca desses alunos fica circunscrito aos mestres. É no espaço escolar, como produtor de conhecimento sobre o ensino, a aprendizagem, com seus métodos e sua capacidade de produzir categorias sobre os alunos, que a Pedagogia se funda como ciência.

Os mecanismos utilizados pelo exame provocam inversões na forma em que se dá a relação entre as formas de constituição dos saberes e de exercício do poder (Foucault, 1991). A primeira inversão se dá na economia de visibilidade no exercício do poder. Ao se

[36] FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Editora Vozes, 9ª edição, 1991, p. 166.

naturalizar, através de dispositivos de controle sutis e institucionalizados, não problematizados por estarem legitimados, se torna invisível como modalidade de regulação. No entanto, em contrapartida, exige do indivíduo ao qual se submete sua exposição, sua visibilidade obrigatória, a sujeição à disciplinaridade do exame para a objetivação do indivíduo que, assim, não é sancionado. A segunda inversão se dá na inserção da individualidade no campo documentário, já que ao exame se sucede a produção permanente e contínua de registros, anotações, análises, guarda desses registros, acumulação de conhecimento sobre aquele que foi examinado, a fim de ser comparado a outros de seus pares, codificando, a partir da base documental, as aptidões, desempenhos, formas de agir e tudo mais que valha ao poder disciplinar. Anotado como documentário, o indivíduo é captado e fixado e as ciências são capazes de produzir sobre eles um novo saber.

> Graças a todo esse aparelho de escrita que o acompanha, o exame abre duas possibilidades que são correlatas: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, não contudo para reduzi-lo a traços 'específicos' (...), mas para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente; e por outro lado a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa 'população'.37

A terceira inversão produzida a partir das técnicas engendradas pelas técnicas documentárias do exame é a conversão do indivíduo em um "caso". O indivíduo assim reconhecido é, de acordo com seu lugar na grade classificatória e comparativa em relação aos seus pares e ao que se espera dele, passível de ser treinado, normalizado, excluído, ou seja, passível de controle e de ações definidos pela disciplinaridade. Finalmente, o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber (Foucault, 1991, p. 171).

O exame assume, portanto, diferentes propósitos e sentidos ao longo da história, os quais se vinculam a certa concepção sobre o ensino-aprendizagem. No entanto, mais recentemente, o exame assume o sentido de externalização dos efeitos da reforma. Ao polarizar seus propósitos sobre a aprendizagem, sobre o desempenho daquele que se avalia, por si só, produziria efeitos diretos na melhoria da educação. Barriga[38] nos chama atenção que o exame guarda sua própria historicidade. Contemporaneamente, o exame moderno se constitui numa prática que provoca alguns apagamentos em relação às análises em torno das

---

[37] Idem, p. 169.

[38] BARRIGA, Angel Diaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.* DP&A: Rio de Janeiro, pp. 51-82, 2004. Nesse texto Barriga traça uma breve historiografia dos usos do exame e os sentidos a ele relacionados.

problemáticas da educação através de reducionismos técnicos que uma política educacional que se pauta na pedagogia centrada no exame promove. Para Barriga (2004, p. 52), o foco da crítica em relação ao exame se circunscreve ao seu vínculo com problemas sociais que são deslocados para a medida do desempenho educacional. Como se a medida desse desempenho pudesse traduzir todos os complexos processos que se encontram para além dos processos educacionais; como se a problemática da aprendizagem não englobasse influências de diferentes ordens, inclusive exteriores à educação.

A interlocução entre educação e estatística, quando na análise, parametrização e tradução dos dados obtidos através da aplicação do exame ou avaliação, como é denominado contemporaneamente, produz discursos diagnósticos e proponentes de ações interventivas nos processos educacionais. A racionalidade do exame hoje opera sobre uma base conceitual que se constitui em expressões da lógica da performatividade.

> Seus fundamentos conceituais são expressos através de noções como: qualidade da educação, eficiência e eficácia do sistema educativo, maior vinculação entre sistema escolar (entenda-se currículo) e necessidades sociais (entenda-se modernização e/ou reconversão industrial)39.

Por condensar em si problemáticas de diferentes ordens, muitas delas para além do processo educacional, se espera que através do exame sejam obtidas respostas para diversas expectativas. Torna-se, assim, um instrumento ambíguo, por reduzir a índices problemáticas tão complexas. A matriz conferida ao exame, mesmo que ampla, não consegue aferir os problemas sociais que convergem para ele quando no momento em que o indivíduo a ele se submete. O exame, aplicado num instante muito pontual e sob condicionantes situacionais muito específicos, tem a pretensão de expressar a complexidade de processos, de longo prazo, aos quais resultariam num esperado desempenho na aprendizagem; um desempenho posto que credita ou não o aluno como um indivíduo que atingiu ou não um determinado estágio esperado na aprendizagem. Aos resultados obtidos se confere publicidade, a fim de que todos os atores envolvidos e incluídos nos processos sobre os quais atuam as políticas educacionais "conheçam" as deficiências, as infecundidades desse processo. Nesse sentido, concordamos com Barriga (2004, p. 57) que ao exame se confere um espaço super-dimensionado, em que se atribui à melhoria da educação uma magnitude, uma inferência de que, a partir dela, vários problemas sociais encontram um caminho "natural" para o equilíbrio, a sua resolução.

> Em certo sentido, quando a sociedade não pode resolver problemas de ordem econômica (definição de satisfações), de ordem social (justiça na distribuição de satisfações), de ordem psicopedagógica (conhecer e promover os processos de

[39] Idem, p. 53.

> conhecimento de cada sujeito) transfere esta impotência para uma excessiva confiança em "elevar a qualidade da educação", só através de racionalizar o uso de um instrumento: o exam.40.

Diante do paradoxo super-dimensão do instrumento/impotência na resolução dos problemas sociais, o exame promove a inversão de relações que são compreendidas como sendo da ordem do saber, mas se constituiu pela inversão das relações de poder (Foucault, 1991). Uma delas pode ser identificada no reducionismo de problema sociais a problemas técnicos, uma vez que está naturalizado que ao exame cabe a acreditação do indivíduo para poder participar de um sistema de promoção e ocupação de níveis mais complexos de atividades relacionadas ao saber e sua operatividade. Assim, o exame converte uma desigualdade da ordem das relações sociais para uma questão de ordem técnica e como o exame, ao quantificar e proporcionar a classificar dos desempenhos, confere a sua ação um dimensão cientificista, posto que o exame é estruturado a partir de uma metodologia de validação, o que lhe confere o atributo de confiabilidade e objetividade (Barriga, p.58-59). Com, isso, em função da incapacidade das instituições e das políticas de aumento do número de vagas nas Universidades, o problema do aluno egresso da Ensino Médio em ingressar no nível superior, com liberdade em escolher para qual Instituição de Ensino Superior pretende ingressar, é deslocado para uma questão meritória, ou seja, para a capacidade do indivíduo demonstrar, através de seu desempenho nos exames, que já adquiriu determinado grau de aprendizagem, seja de conteúdos, seja de competências e habilidades ou, em função da incapacidade das instituições e das políticas públicas aumentarem a oferta de postos de trabalho, o problema do indivíduo conseguir obter postos mais valorizados no mercado dependerá de seu grau de escolarização, de sua acreditação através de certificados e títulos para efeito de profissionalização.

Outra inversão é a dissociação que as formas modernas de exame assumiram entre metodologia de ensino e desempenho do aluno. Com isso, o baixo desempenho do aluno não é mais associado a uma possibilidade de busca de uma metodologia que comporte, que dê conta dos complexos processos envolvidos na aprendizagem do aluno, no que poderíamos supor que à instituição escolar e aos docentes caberiam buscar tantas metodologias quantas fossem necessárias para dar conta dos singulares processos de aprendizagem de cada aluno. Como o exame é o instrumento que certifica e promove, o foco se reverte para uma melhoria das técnicas de exame e não nas de ensino, homogeneizando processos idiossincráticos a padrões

[40] Ibdem, p. 56.

de desempenho que devem ser atingidos. O processo de aprendizagem se reduz a busca da eficiência pelo alcance de certos desempenhos, tornando-se acrítico.

> A uniformidade com que a se pretende valorar o homem no século vinte responde a um projeto social (um projeto de modernidade) que circunscreve e subordina todas as características que o fazem sujeito a uma dimensão exclusivamente técnica, a-histórica e produtivista (eficientista). È o resultado de um projeto que vê o ser humano como um objeto a mais no espaço da produção. Um ser que não define seu sentido da vida nem seu projeto social, mas que se insere em um projeto preestabelecido para ele.41

Outra inversão provocada pelos sentidos da qual o exame tem se apropriado nas reformas educacionais da contemporaneidade é o de atuar como um instrumento de controle, de regulação social. A prática do exame como política de distribuição de oportunidades, de definição do lugar social de cada indivíduo teve seu início, segundo Barriga (2004, p. 63), a partir do intenso processo de industrialização estadunidense no início do século XX, o que desencadeou uma série de transformações sociais que favoreceram a produção de um novo discurso pedagógico, o desenvolvimento de inúmeros testes psicométricos pela psicologia experimental, nos quais estão incluídos os testes de inteligência, onde eram definidos os coeficientes de inteligência da população para o exercício de uma política regulatória de distribuição e categorização dos tipos sociais, sendo utilizados inclusive como parâmetros identificadores dos grupos sociais marginalizados, aos quais eram atribuídos coeficientes de inteligência abaixo do normal. A essa normalidade era atribuída uma normatividade de controle social, legitimando, inclusive, a instituição de leis que tornavam obrigatória a esterilização, a identificação de indivíduos com uma tendência baixa ao aprendizado nas Escolas, dentre outras práticas de biopolítica[42].

> A teoria do teste, apoiada na teoria da ciência, por um lado incorporou a teoria da medida que a psicologia experimental estava adotando, por outro centrou a discussão da suposta especificidade de seu instrumento nos problemas de objetividade, validade e confiabilidade. Os arbitrários epistemológicos a partir dos quais se constroem os testes em nenhum momento foram debatidos.[43]

O alargamento do uso dos testes como forma de mensuração da aprendizagem passou a relacionar aprendizagem a desempenho do aluno; o exame ganha uma nova denominação - provas objetivas. Tais provas, legitimadas por sua base científica, possibilitaram aos profissionais, que atuavam no campo da educação, definir o lugar de cada indivíduo,

---

[41] Ibdem, p. 62.

[42] Para o aprofundamento desse conceito, ver FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

[43] BARRIGA, Angel Diaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.* DP&A: Rio de Janeiro, 2004, p. 67.

distribuindo a população nos espaços institucionais que deveriam ocupar. Boa parte dos esforços da pedagogia se voltou para questões de ordem técnica, ou seja, para a construção de instrumentos, de provas que mensurassem melhor, mais refinadamente, os atributos que deveriam medir.

Segundo Barriga (2004), a tecnicização da educação resultou, a partir da segunda metade do século XX, na formação de estudiosos no campo da educação preocupados em tratar todos os problemas associados à educação.

> *Os sintomas foram tratados com o status de problema e a eles se aplicou uma resposta técnica. Desta maneira emergiram novas especialidades educativas para as quais foi preciso dar capacitação. Entre elas se destacam: avaliação, sistematização, currículo, estratégias de instrução*[44].

A centralidade que a avaliação foi adquirindo, como parte fundamental do processo educacional, converteu os testes em modalidade da avaliação. A avaliação não mais foi compreendida como um instrumento de apoio às preocupações da didática, mas sim em uma disciplina com um campo de investigação próprio que requer aparelhos próprios para a efetivação de suas práticas. Não só um novo campo disciplinar surge com as práticas avaliativas, mas também todo um aparato institucional e, no caso das reformas educacionais contemporâneas, um aparato de Estado que confere suporte, fornece diagnósticos e relatórios que suprem o Estado da necessária prestação de contas à sociedade em justaposição às políticas educacionais preconizadas.

O amplo sistema de avaliação instituído pelo Estado para suporte e afirmação das transformações propostas pela reforma educacional é uma expressão disso. O Enem confere, portanto, estatuto de verdade à reforma do Ensino Médio quando se coloca como o instrumento pelo qual se confirma se socialmente as proposições políticas estão se convertendo em ações efetivas pela sua tradução em certo desempenho esperado dos alunos participantes do Enem.

2.4 **Exame nacional do ensino médio - Enem: o eixo avaliativo dos princípios da reforma educacional para o ensino médio no Brasil.**

> Nos últimos anos, o Ministério da Educação, articulado com a sociedade brasileira, vem realizando um grande esforço para transformar o nosso sistema educacional.
>
> *Paulo Renato Souza - ex-Ministro da Educação*

[44] Idem, p. 69.

> O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimento exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho.
>
> *Ruy Leite Berger Filho - ex-Secretário de Educação Média e Tecnológica*

A Constituição do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, em seu artigo 6º, assegura no rol dos direitos sociais, a educação e no inciso II do Artigo 208, prevê a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio como dever do Estado. Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.934, consolida esse indicativo da Constituição Federal incluindo o Ensino Médio na etapa da Educação Básica.

Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM (1998), os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio - PCNEM (1999) e os Parâmetros Curriculares em Ação (2002) se apresentaram com a base legal e os indicativos das ações no campo das políticas públicas educacionais orientadas para o Ensino Médio subscritas pelo Estado Brasileiro. O aparato normativo da agenda governamental para a Reforma Educacional do Ensino Médio teve ampla divulgação e apoio para sua implementação pelas instituições participantes do processo educacional nas diferentes esferas: federal, estadual e municipal.

A avaliação, também aparece como proposta em vários documentos de organismos internacionais, tais como o Relatório Delors, produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, e recomendações do BID. Nesses documentos, é tratado como um discurso de circulação ampliada, como expressão de uma cultura global de prestação de constas. Em vários trechos, o Relatório é referenciado nos DCNEM e nos PCNEM figurando, inclusive, na Bibliografia dos documentos[45], figurando como uma das influências do grupo de trabalho que produziu estes documentos que se consolidaram como os norteadores da Reforma Educacional brasileira para o Ensino Médio. Nesses documentos, não observamos críticas às recomendações do referido relatório, mas anuência, o que não tomamos como uma anuência por submissão ou imposição, mas por alinhamento em torno das concepções e

[45] Ver BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, 2002., p. 25, 27, 29, 72.

metodologias pedagógicas, bem como acerca dos princípios que devem ser considerados na formulação das políticas públicas educacionais.

Adotamos, assim, a perspectiva de que no campo das políticas públicas para a educação, propostas desde meados dos anos 1990 até o os dias atuais, comportam um acordo de diversos discursos e concepções sobre educação em torno do qual é construído um projeto, uma agenda educacional. Nessas propostas se cristalizam as tensões que permeiam o debate educacional no Brasil, no qual diferentes atores, com posições de sujeito diferenciadas, influenciam mais ou menos fortemente a inclusão dos sentidos educacionais próprios de seus grupos. No caso dos DCNEM e PCNEM, por exemplo, a referência a algumas proposições sugeridas por organismos internacionais, tais como a UNESCO, a OIT, o BID e o BIRD, nos parece ser um argumento de legitimação de propostas com as quais, sobretudo, os membros dos Poderes Executivo e Legislativo do Estado Brasileiro, se alinham[46]. Tais alinhamentos, no entanto, não significam que os sentidos que podemos observar nas propostas governamentais espelham as proposições supranacionais sugeridas por esses organismos. Novas configurações de sentidos são produzidas no processo de negociação local. A produção de sentidos localmente se dá através da recontextualização[47] por hibridismos[48], onde os sentidos originais sofrem perdas ou esmaecimentos pela agregação de outros sentidos.

Tais alinhamentos não se furtam de contemplar posições de grupos locais que disputam e se articulam com outros grupos, a fim de que seus interesses sejam incluídos nas agendas governamentais e institucionais. São, como dissemos anteriormente, grupos marcadamente heterogêneos com interesses muitas vezes antagônicos que participam dos processos de elaboração dessas políticas. Tomam parte os representantes da categoria docente, membros das comunidades epistêmicas, das comunidades disciplinares escolares e acadêmicas, incluídas aí as associadas à pesquisa em ensino de disciplinas específicas, membros do empresariado educacional e das esferas de produção econômica, representantes da sociedade civil, representantes de editoras, só para citar alguns que, mais ou menos diretamente, mais ou menos ativamente, exercem seus esforços de participação nas definições das políticas educacionais. Constituem-se, portanto, nos agentes que tomam parte do contexto de influência - contexto em que as definições políticas são produzidas.

---

[46] Sobre a relação entre a promoção de princípios da reforma educacional e a autonomia do Estado brasileiro na definição de suas políticas ver CUNHA, Luiz Antônio. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria.*O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano Editoras, 2002, pp. 103-134.

[47] Ver Bernstein, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

[48] Ver Ball, Stephen. Diretrizes Políticas globais e relações políticas locais em educação. In: *Currículo sem Fronteira*. V.1, nº 2, p. 99-116, dez. Disponível na internet via www.curriculosemfronteiras.com. Acessado em 10/08/2003.

Difundido como uma das dimensões mais centrais da reforma educacional por considerar que a educação é um processo incessante de aprendizagem, pautado no pilar *aprender a aprender* (Delors, 2001, p. 19), a avaliação possibilita a conversão do processo de aprendizagem, um complexo processo subjetivo e individualizado, em índices e indicadores, dos quais se extrai, se externaliza, se quantifica, se concretiza as expectativas em torno do processo educacional - a certeza do sucesso da aprendizagem.

Os processos avaliativos estão associados aos aspectos de comprovação da eficiência da cultura da performatividade. A eficiência, que se traduz em competências e habilidades, devem ser creditadas por seu reconhecimento social. Reconhecimento este legitimado pelas várias modalidades de certificação, as quais qualificariam, habilitariam ao indivíduo o ingresso no mercado de trabalho ou a promoção a posições mais complexas no sistema educacional e/ou produtivo e, conseqüentemente, a uma inserção social bem sucedida, já que "os jovens não diplomados, não tendo nenhuma competência reconhecida, não só se acham em situação de insucesso no plano pessoal como estão também em situação de inferioridade prolongada em relação ao mercado de trabalho" (Delors, 2001, p.149). A avaliação se consolida como ferramenta privilegiada de aferição das habilidades e do conhecimento daquele que se avalia. No entanto, a avaliação contemporaneamente no contexto das reformas educacionais se apresenta como um instrumento super dimensionado. Como já discutimos anteriormente, considerando sua finalidade utilitarista, funcionalista, o conceito de certificação é ampliado, condensando sentidos de outras ordens, para além das questões educacionais, mas também a uma esfera privada, existencial, relacionada a valores a partir dos quais o indivíduo constrói sua identidade.

Nesse sentido, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) se alinha à proposta constante no Relatório Delors, um documento que expressa um discurso mais amplo, circulante globalmente, ao qual o Enem está vinculado por estabelecer uma relação entre múltiplos contextos. Nesse caso, o de influência e o de produção. No Relatório Delors, a orientação de criação de "certificados pessoais de competências" (Delors, 2001, p.149) possibilitaria àquele que se educa aferir a própria aprendizagem adquirida num processo que se daria ao longo do tempo. A avaliação neste sentido é convertida num processo auto-referencial para o indivíduo que a ela se submete. O indivíduo competente seria aquele que é competente para se auto-diagnosticar, se auto-avaliar, em última instância, se auto-regular.

> O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998 pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação, é um exame individual e de caráter voluntário, oferecido anualmente aos concluintes e egressos do ensino médio, com o objetivo principal de possibilitar uma

> referência para auto-avaliação, a partir das competências e habilidades que o estruturam. Além disso, serve como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção para o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho.[49]

Assim, o "ranqueamento" e o monitoramento da eficácia educacional, a diagnose das disfunções e a determinação do financiamento externo dos sistemas educacionais do Estado numa esfera mais global; das instituições escolares numa esfera mais local e, por fim, dos atores da cena educacional, a saber, professores e alunos numa esfera mais profissional e pedagógica, de inserção social e pessoal indica a prática de uma política marcadamente de responsabilização (*accountability*). A prestação de contas à sociedade se constitui, nas reformas educacionais da contemporaneidade, em um dispositivo[50] que legitima a consolidação de amplo sistema avaliativo, uma vez que o justifica. Sem indicadores de resultados da eficiente do projeto da reforma, o Estado se veria impossibilitado de acompanhar, de ajustar ações, de intervir ou extinguir o insucesso, de incentivar o sucesso. No Relatório Delors, algumas dessas diretrizes e intenções são expressas quando afirma que "a avaliação da educação deve ser entendida em sentido amplo. Não visa, unicamente, a oferta educativa e os métodos de ensino, mas também os financiamentos, gestão, orientação geral e a prossecução de objetivos a longo prazo" (Delors, 2001, p.170). A avaliação assume uma relação orgânica no escopo da reforma. Em conformidade com as recomendações constantes no Relatório Delors e com as exigências da sociedade para a necessária prestação de contas a ela pelo Estado, a avaliação, dentro do modelo adotado pelo Enem, propõe a publicidade dos resultados das avaliações parametrizados de forma objetiva e se apresenta como instância didática e de disseminação de idéias e sentidos constantes na reforma do Ensino Médio brasileiro, por estabelecer uma forte relação com as demais esferas responsáveis pelas políticas públicas educacionais e com a sociedade civil de forma ampla.

> *Desde a sua primeira edição, o exame conta com a parceria das Secretarias Estaduais de Educação, Secretarias de Segurança Pública e, em especial, com Instituição de Educação Superior que, desde então, vêm utilizando seus resultados como forma alternativa ou complementar aos seus processos de seleção. Inicialmente, teve 150 mil participantes e, atualmente, conta com mais de um milhão e meio de jovens realizando a prova.*[51]

---

[49] BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — INEP. *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Fundamentação teórico-metodológica.*. Brasília, 2005, p.7.

[50] Adotamos, aqui, o conceito de dispositivo foucaultiano. Ver FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1989, pp. 244-247. O conceito foucaultiano de dispositivo se define por uma rede que pode se estabelecer entre elementos discursivos ou não discursivos (instituições, enunciados científicos, leis, dentre outros), os quais assumem uma estratégia dominante, a partir de relações de força que sustentam tipos de saberes.

[51] BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — INEP. *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Fundamentação teórico-metodológica.*. Brasília, 2005, p.8.

O Enem associa fortemente, dessa forma, o processo de avaliação educacional em múltiplos níveis (institucional, local e nacional) a uma melhoria nas tomadas de decisões coletivas, legitimando uma forma de regulação externa em relação às instituições e sistemas escolares com a chancela de um sistema democrático de governo e gestão. Trata-se de uma relação de governança através da intervenção institucional da opinião pública, cuja formação recebe forte influência dos sentidos educacionais corroborados pela reforma, já que o Enem, como sistema avaliativo que pretende fornecer, tornar público os indicativos do desempenho do sistema educacional responsável pela formação de nível médio no Brasil por meio dos desempenhos individuais dos alunos egressos da última etapa da educação básica, toma por base os critérios objetivos de avaliação definidos pelo Ministério da Educação. Resulta que cabe problematizarmos a escolha de tais critérios como definidores daquilo que deve ser avaliado e das finalidades desses resultados.

O Enem funciona, portanto, como poder disciplinador, porque a ele subjaz uma homogeneidade produtiva, em que se constrói a naturalização de uma conformidade com a qual os estudantes e instituições escolares voltam seu olhar. Através de medidas compensatórias e incentivos pela associação da submissão e bom desempenho no exame, capilariza a discurso do projeto da Reforma do Ensino Médio, ao valorizar aos projetos pedagógicos a ela alinhados. Segundo Foucault (1991, p. 163), o poder disciplinar, ao qual defendemos que o Enem apresenta traços, aciona cinco operações, distintas entre si: (a) relacionar os atos, como, por exemplo, aprendizagem/eficiência, certificação/promoção; (b) relacionar os desempenhos, como, por exemplo, bom desempenho/sucesso na aprendizagem; (c) relacionar os comportamentos singulares a um conjunto, se constituindo simultaneamente num campo de comparação, como, por exemplo, média do desempenho individual/média do desempenho institucional/média do desempenho regional; (d) espaço de diferenciação, como, por exemplo, divulgação das listagens de “rankeamento” dos desempenhos das instituições escolares; (e) princípio de uma regra a seguir, como, por exemplo, remissão aos princípios da reforma educacional do ensino médio, normatizadas nos documentos oficiais.

A adoção de políticas paralelas tem, ao longo dos últimos anos, conseguido um efeito de incentivo à participação dos estudantes na modalidade avaliativa do Enem, o que nos parece favorecer um movimento de valorização de princípios e sentidos educacionais ali consolidados entre os estudantes, incorporando-os em seu repertório educacional.

> *Neste ano, com a instituição do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a determinação da utilização do Enem como instrumento de seleção dos jovens que desejem concorrer às bolsas, a abrangência do exame deve aumentar ainda mais*[52].

O Enem, como instrumento avaliativo que condensa os princípios da Reforma do Ensino Médio, se converte num dispositivo auto-referencial da reforma; ao mesmo tempo em que se propõe a aferir o desempenho dos alunos egressos da última etapa da escolarização básica, indica os princípios, a concepção pedagógica a qual esses estudantes e instituições escolares deverão operar e privilegiar em sua formação. Constitui-se num dispositivo da reforma educacional do Ensino Médio que "parece" se colocar externamente às concepções pedagógicas que o Estado Brasileiro democrático e laico permite. No entanto, permeia invisivelmente o sistema, com uma capacidade mais ou menos forte, de influenciar a reestruturar dos currículos do Ensino Médio, já que esse dispositivo avaliativo se justapõe, se articula a uma determinada concepção curricular inspirada na LDBEN, nas DCNEM e nos PCNEM, o que não o torna tão alternativo assim, mas, com potência para convergência de metodologias e concepções pedagógicas normatizadas pelo Estado, em alinhamento com uma cultura da performatividade. Por outro lado, não podemos desconsiderar que as escolas, ao aderirem ao Enem, se inserem num sistema que lhes possibilita a visibilidade. Quando uma escola obtém pelo desempenho de seus alunos, um resultado satisfatório ou de destaque no Exame, ela se insere numa relação identitária com a sociedade, já que ao bom resultado no Enem está associada a idéia de uma "boa formação" educacional. O que queremos sinalizar é que a interpenetração de sentidos ocorre em múltiplos direcionamentos: entre o Enem, as redes de ensino (sistema estadual e municipal de ensino), as unidades locais (escolas) e os indivíduos (alunos).

> *O Enem tem, ainda, papel fundamental na implementação da Reforma do Ensino Médio, ao apresentar, nos itens da prova, os conceitos de situação-problema, interdisciplinaridade e contextualização, que são, ainda, mal compreendidos e pouco habituais na comunidade escolar. A prova do Enem, ao entrar na escola, possibilita a discussão entre professores e alunos dessa nova concepção de ensino preconizada pela LDB, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Reforma do Ensino Médio, norteadores da concepção do exame*[53].

O Enem se estrutura em três grandes eixos: a) competências e habilidades; b) situação-problema e c) interdisciplinaridade e contextualização.

Define competências como "modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações,

---

[52] Idem, p. 8.

[53] BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — INEP. *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Fundamentação teórico-metodológica*. Brasília, 2005, p.8.

fenômenos e pessoas que desejamos conhecer" (Documento Básico, 2002, p.11) (Enem: Fundamentação Teórico-metodológica, 2005, p.8) e define cinco competências, as quais considera fundamentais para a certificação do sucesso dos participantes do Exame, cada uma delas relacionadas a um domínio específico da estrutura mental, mas que, no entanto, se apresentam imbricadas, articuladas organicamente, de forma que entre elas há uma interdependência, uma integralidade. São elas:

"I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;

II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;

III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problemas;

IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente e, por fim,

V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural".[54]

Tais competências se desdobram em 21 (vinte e uma) habilidades, sendo estas consideradas decorrentes das competências matrizes e se relacionam diretamente a capacidade do indivíduo acionar seu repertório de competências imediatamente e operá-lo numa situação concreta e *"referem-se ao plano imediato do 'saber-fazer'"* (Documento Básico do Enem, 2002, p. 11).

O conceito de competências concebido pelo Enem pretende romper com uma concepção de educação que equivaleria à acumulação de conhecimento ou de conteúdos, numa crítica aberta aos currículos estruturados como uma lista de conteúdos que deveriam ser acumulados e articulados pelos estudantes. A concepção de competência e, conseqüentemente de como os currículos escolares do Ensino Médio deveriam se estruturar, se pauta na concepção de educação que não se reduz ao acúmulo de conhecimento, mas à capacidade de resolução de problemas num tempo presente. Esses problemas se constituem como "obstáculos" ou "situações problemáticas" que devem ser enfrentadas e solucionadas. Por

[54] Fonte: Documento Básico do Enem, 2002, p.11.

isso, a utilização de uma metodologia baseada na autonomia daquele que se educa diante das *situações-problema* que lhe são postas. As *situações-problema* agiriam como um catalisador da mobilização de recursos daquele que se educa; mobilização de recursos é afirmada como pautada dentro de uma concepção piagetiana e compreendida como *"coordenar meios e fins, sendo essa a função própria da inteligência*" (Enem: Fundamentação Teórico-metodológica, 2005, p. 30). As competências de que trata o Enem tomam por princípio o "aprender a aprender". O indivíduo competente deve ser capaz de a qualquer momento relacionar informações, conseguir extrair, dessas relações, os melhores recursos para obter os melhores e mais favoráveis resultados e objetivos da situação com a qual está se defrontando. Assim, sem deixar de considerar todo o acúmulo de informações e experiências já adquiridas, deve ter a capacidade de manipular e operar com os novos recursos tecnológicos a ele oferecidos nos tempos atuais, a fim de que possa obter mais informações e recursos derivados dessa busca, ter a capacidade de articular todos esses conhecimentos, sejam eles cognitivos ou vivenciais de análise de situações práticas, para responder a um problema novo que a ele se coloca. Trata-se, segundo Lino de Macedo[55], sobretudo, de uma competência relacional que se constitui na capacidade de construir um jogo de interações entre a competência tida como "condição prévia do sujeito, herdada ou adquirida", a qual pode ser compreendida como a capacidade de um organismo nata ou adquirida por variadas formas de aquisição ao longo da existência do indivíduo, e a competência como "condição do objeto, independente do sujeito que o utiliza", a qual pode ser compreendida como "a competência da máquina ou do objeto" ou oferta de recursos do meio externo ao indivíduo. A competência poderia também ser definida como *"o modo como fazemos convergir nossas necessidades e articularmos nossas habilidades em favor de um objetivo ou solução de um problema, que se expressa num desafio, não redutível às habilidades, nem às contingências em que certa competência é requerida",* ou ainda, é *"a qualidade relacional de coordenar a multiplicidade (concorrência) à unicidade (competição)"*(Enem: Fundamentação Teórico-metodológica, 2005, p. 21). A concorrência aqui nos remete a um duplo impasse - a de um contexto de escassez, em relação a um fim que se quer atingir, e de multiplicidade de demandas que devem ser, necessitam e querem ser igualmente atendidas por esse fim. Já a competição, nessa apropriação do termo, seria a simultaneidade de pedidos de atendimento advindos de diferentes indivíduos, os quais não podem ser simultaneamente atendidos e, por isso, se devem estabelecer prioridades no atendimento. O conhecimento aqui é compreendido em seu

[55] ver em BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — INEP. *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Fundamentação teórico-metodológica.* Brasília, 2005, p.18.

aspecto operativo que se expressa em comportamentos que são passíveis de serem avaliados. As habilidades configurariam, portanto, a expressão observável dessas competências. As habilidades são compreendidas como um "saber-fazer", um atuar sobre a realidade, onde o indivíduo é capaz de se diferenciar, de expressar sua capacidade de se adequar às exigências do mundo do trabalho e da sociedade. (Macedo, 2002, p. 135).

A dimensão interdisciplinar e a contextualizadora também se apresentam como um eixo fundamental no Enem. Ao considerar que o conhecimento no mundo contemporâneo circula através de grandes redes informacionais de abrangência internacional, pensar em rede inspira a concepção do conhecimento enredado, sem fronteiras disciplinares, construído pela interação ativa do indivíduo com o meio; o sujeito do conhecimento simultaneamente ao exercer ações, recebe informações e estímulos desse meio e, nessa interação, constrói conhecimento. O conhecimento emergiria, então, de um movimento permanente do indivíduo em conhecer o significado daquilo que apreende das relações que se dão no mundo. O conhecimento enredado é o conhecimento dos significados em relação e destes com o indivíduo. O conhecimento é, portanto, "acêntrico", posto que não é fixo, é circulante e metamórfico, já que seu trânsito não cessa e circula num permanente estado de atualização, jamais atingindo um significado definitivo. As relações transformam o significado, modificando-o, tornando-o outro, ressignificando-o. A heterogeneidade das redes de significações fortalece a idéia de que a compartimentação do conhecimento disciplinar está em rota de colisão com a idéia de que o conhecimento se constrói de forma relacional e os significados daí constituídos estão em permanente atualização e interação com vários e diferentes campos de conhecimento com seus múltiplos sentidos.

> O que se busca, efetivamente, é uma ampliação nos objetos e nos objetivos dos estudos, em um movimento de complementação e compensação da progressiva fragmentação a que o desenvolvimento da Ciência tem sistematicamente conduzido.[56]

Outra dimensão fundamental na concepção do conhecimento interdisciplinar preconizada no Enem é a de que seu foco não está no objeto, na externalidade do conhecimento que se justifica como um fim em si mesmo, mas sim naquele que constrói o conhecimento, nas pessoas - o conhecimento encarnado, o conhecimento para responder as moções singulares de cada indivíduo, seus interesses, seus projetos. Ao mesmo tempo, em situação de avaliação nem sempre se consegue explicitar todo o conhecimento que se tem acerca de algum tema ou assunto, apesar de se conhecer mais do que consegue expressar -

[56] BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — INEP. *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Fundamentação teórico-metodológica*. Brasília, 2005, p.49.

esta seria a dimensão tácita do conhecimento. A avaliação por competências seria, portanto, um inovador deslocamento do foco avaliativa para uma modalidade de avaliação que atenta não para a explicitação de conteúdos disciplinares, mas proporciona a emersão da dimensão tácita do conhecimento de cada pessoa. A contextualização, por sua vez, dentro da proposta avaliativa do Enem se apresenta como um elemento articulador do repertório cultural da pessoa, de ordem tácita, e as formas de explicitação do conhecimento estruturado mais focalmente, como é o caso dos conteúdos disciplinares, tal como Nilson José Machado sintetiza:

> É importante salientar que as idéias de disciplina e de competência não disputam mesmo espaço. Se, como já foi dito, o quadro de disciplinas representa um mapeamento do conhecimento em sua dimensão explícita ou explicitável, um espectro de competências como o anteriormente referido, além de situar-se no caminhão da articulação entre o conhecimento e a inteligência, constitui uma tentativa de compreensão do modo como o conhecimento explícito enraíza-se no tácito. Tal enraizamento, fundamental para fomentar a emergência do conhecimento, temo significado de uma inserção do conhecimento disciplinar em um contexto mais amplo, em uma realidade plena de vivências, sendo propriamente caracterizado como uma "contextualização".[57]

Isto posto, o que nos cumpre destacar é que os sentidos da Reforma Educacional do Ensino Médio aparecem consolidados no Enem, não só como proposta avaliativa, mas, sobretudo, como vértice agregador e disseminador desses sentidos na sociedade, seja pela estruturação de seu instrumento, seja pelo ter se convertido em indicativo de qualidade de ensino nas diferentes esferas da formação básica do Brasil. Seu valor de referência abrange um espectro que vai desde a auto-avaliação das individualidades, o "rankeamento" das instituições, o norteamento do planejamento, das ações e do financiamento nos diferentes níveis de governo, à contrapartida social das políticas públicas educacionais, através de um sistema de acompanhamento e divulgação das prestações de serviço no campo da educação prestado tanto pelas escolas públicas como pelas privadas, e a constituição de mecanismos de ascensão aos níveis superiores de educação. Dessa forma, favorece, o que nos parece mais relevante, a produção de políticas curriculares que tomam por base os princípios da Reforma.

Acreditamos na relevância de inserirmos o Enem em nossas discussões, na medida em que este exame é apresentado como o indicador de desempenho do Ensino Médio brasileiro. Nesse sentido, defendemos que o Enem adquire a qualidade de um contexto de influência em sua relação com o Vestibular da UERJ. Tanto pelo indicador em si, quanto pela sua capacidade de se relacionar com os princípios da reforma do ensino médio. Por afirmarem

[57] BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — INEP. *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Fundamentação teórico-metodológica*. Brasília, 2005, p. 52

incorporar em seus processos avaliativos tais princípios, a aproximação entre o Enem e o Concurso Vestibular da UERJ tem se expressado através da mídia de grande circulação. Não raro, o Megazine, um tablóide voltado para o público egresso do Ensino Médio que pretende ingressar na educação superior, veiculado pelo Jornal O Globo – jornal de grande circulação na cidade do Rio de Janeiro -, apresenta simulados desses processos avaliativos, os quais são anunciados como preparatórios para ambos os exames - Enem e UERJ -, conforme anunciado na chamada a seguir na sessão "Opinião do professor":

> A maratona está começando. Espero que estas questões de história possam servir para um treinamento para as próximas provas do Enem e da UERJ. Bom trabalho! (Megazine, dia 06 de setembro de 2005, p. 15)

> (...) Assim, elaboramos este teste, tendo a Copa do Mundo como tema, porque mesmo estando no país do futebol, estamos também muito próximos da prova do Enem e, quem sabe, do 1ª Exame de Qualificação da UERJ, por enquanto suspenso. (...) (Megazine, dia 13 de junho de 2006, p. 17)

Não queremos afirmar como isso que essa associação necessariamente pode ser observada através da análise das questões de ambos os processos avaliativos, mas, sobretudo, pela idéia de que ambos os processos incorporam as orientações propostas pela reforma. Não deixamos de considerar que, na elaboração das questões, os princípios da reforma são necessariamente negociados com as comunidades disciplinares que elaboram reapropriações desses princípios, modificando-os, singularizando-os em relação aos seus fins. Por um lado, o Enem como dispositivo regulador e indicador de desempenho de uma política de Estado mais capilar, incluído em processos de negociações múltiplos (escolas, sistemas educacionais, pais, alunos, só para citar alguns) e, por outro, o Concurso Vestibular da UERJ como um mecanismo de seleção dos quadros discentes da Universidade, mais focal e considerado como uma estratégia de recolocação da Universidade em um novo projeto acadêmico, como analisaremos a seguir.

3 A AVALIAÇÃO EM CONTEXTO

3.1 A avaliação contextualizada: uma análise do concurso vestibular da UERJ

> O exame é um efeito das concepções sobre a aprendizagem, não o motor que o ensino.
>
> *Angel Diaz Barriga*

O ingresso nos cursos de graduação, modalidade de cursos da Educação Superior no Brasil, é facultada a candidatos egressos do Ensino Médio ou equivalente, desde que atendam às prerrogativas definidas pelas Instituições de Ensino que fazem parte da Educação Superior. Com a LDBEN de 1996, o Ensino Médio passa a ser considerado a última etapa da Educação Básica e a ascensão à Educação Superior pode ser dada a partir de diversas modalidades de ingresso às Instituições de Ensino Superior.

Uma dessas modalidades é o processo seletivo do Vestibular, considerado de caráter meritório, sobre o qual as Universidades têm autonomia em sua estruturação. O Enem, um sistema de avaliação global do Ensino Médio, estruturado pelo Ministério da Educação, tem como proposta ser uma modalidade avaliativa alternativa para o ingresso nos diferentes cursos e programas que constituem a Educação Superior[58], como já dissemos antes. No caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, ora em análise, desde 2000, foi adotado um novo modelo próprio e independente de avaliação para a seleção dos alunos egressos do Ensino Médio (ou equivalente) que se candidatam ao ingresso nos seus cursos de graduação. Por independente queremos dizer que essa avaliação, a qual nos referenciaremos a partir daqui como sendo Concurso Vestibular da UERJ, não estabeleceu parcerias com outras instituições de Ensino, como ocorria nas décadas anteriores, em que as Universidades Públicas do Estado do Rio de Janeiro se associavam freqüentemente para elaborarem um processo seletivo compartilhado, ora em termos de instrumento avaliativo, ora para a operacionalização do processo seletivo propriamente dito, ora para o processamento dos resultados do processo de avaliação.

No Concurso Vestibular, que se realizou no ano de 2000, para ingresso no ano letivo de 2001 nos seus cursos de graduação, a UERJ instituiu um novo modelo de prova em duas fases: o Exame de Qualificação e o Exame Discursivo. Esse modelo que afirma adotar princípios constantes nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e nos Parâmetros

[58] Ver Artigo 44 da Lei Federal nº 9.394 de dezembro de 1996.

Curriculares do Ensino Médio. Nossas análises, nesse capítulo, serão em torno do processo de construção desse modelo de avaliação, compreendendo-o como uma descontinuidade circunscrita não só ao modelo de avaliação, mas também em relação a uma determinada concepção de Universidade que tentava se instituir à época.

3.2 **Anos 1990: o concurso vestibular toma parte do projeto político da UERJ.**

> (...) a UERJ mudou a despeito da sua gênese e é quase irreconhecível se comparada à UDF, à URJ e à UEG das três primeiras décadas. Mais importante, no entanto, a ser considerado nas análises atuais, é não tomar o presente como a última e definitiva verdade.
>
> *Deise Mancebo*

A trajetória da atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro na construção de sua "identidade" institucional, que deve ser considerada como um processo sempre inacabado, se mostra muito complexa e cheia de vieses. A produção de um projeto universitário que colocasse a Universidade como espaço de produção de conhecimento foi longo, por vezes, fracassado em seus esforços.

Mancebo (1996), em suas análises, nos sinaliza como a gênese da Universidade do Estado do Rio de Janeiro se funda a partir do agrupamento de distintos Institutos e Faculdades, com projetos acadêmico-institucionais próprios que, num determinado momento histórico, são reunidos, a fim de constituírem um projeto universitário mais global para o Estado do Rio de Janeiro, ainda Distrito Federal à época.

A primeira Universidade do Distrito Federal, criada em 1935, teve uma existência abreviada. Extinta em 1939, tinha uma proposta inovadora e original, que desde sua criação, foi considerada ameaçadora a uma determinada política educacional utilitarista que se preconizava. Seu projeto, voltado para a pesquisa e produção de conhecimentos, ia em rota de colisão a uma política educacional cujo interesse era a formação profissional. Eram os tempos da Era Vargas em que a educação superior deveria se voltar para a formação da massa de trabalhadores, sendo os centros de pesquisa escassos e isolados, apartados dos espaços universitários - à Universidade cabia a formação profissional.

Na década de 1930, dá-se início a um projeto universitário concebido pelo Estado. Em 1930, ocorreu a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, ao que logo se seguiu a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras em 1931. Nesse mesmo ano,

reorganiza-se a Universidade do Rio de Janeiro. Em 1937, a institucionalização da Universidade do Brasil como universidade que deveria servir de inspiração para as demais como uma referência de organização universitária. Pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, implantado através do Decreto nº 19.851 de 1931, uma ampla reestruturação do ensino superior, conferindo a este certa organicidade. No entanto, as Universidades teriam que se submeter a uma severa mão-de-ferro por parte do Estado, já que caberia a ele quatro poderes, segundo Fétizon (apud Mancebo, 1996, p. 31): *o de determinar as normas gerais em âmbito nacional; o de fiscalizar, controlar e avaliar o ensino superior em todo o território nacional; o de reconhecer e equiparar Universidades e estabelecimentos isolados criados e mantidos por Governos estaduais ou por entidades privadas; e o de criar Universidades e estabelecimentos isolados.* Podemos observar que o ensino superior no Brasil, pelos princípios que regiam a relação entre o Governo e as Universidades, ao mesmo tempo em que se estrutura, deve estabelecer um vínculo de apoio e suporte às diretrizes políticas, morais e econômicas governamentais, servindo como aparelho ideológico do Estado, diante do que o Governo afirma que as Universidades *estão sob a guarda, a defesa e o controle do Estado* (Gustavo Capanema apud Mancebo, 1996, p. 31).

Essa forte ingerência do Estado sobre as Universidades, caracterizada por uma política marcadamente centralizadora e repressiva, marcou um período de um esforço por uma política educacional hegemônica do Estado. Qualquer posicionamento crítico ou de convite ao debate de tais políticas pelas Universidades resultava num movimento de apartamento dessas instituições pelo poder central, sendo ato emblemático dessa forma de condução da política educacional, a extinção da primeira UDF, criada em 1935.

A segunda Universidade do Distrito Federal - UDF, da qual a UERJ é remanescente, foi criada em 1950, quinze anos após a primeira, pela Lei nº 547/1950. Sua criação deu-se do grupamento de quatro Faculdades particulares em funcionamento no Distrito Federal. Eram elas: a Faculdade de Ciências Jurídicas; a Faculdade de Ciências Econômicas e a Faculdade de Ciências e Letras e a Faculdade de Ciências Médicas, cujas atividades tiveram seu início desde a década de 1930.

O projeto da segunda UDF, criada em 1950, era o de criação de uma universidade para a qual convergisse um projeto político educacional governamental; esse projeto partia de um rígido controle sobre uma presumida função político-ideológica associada ao ensino superior. Desde que alinhadas ao projeto político-ideológico governamental, as universidades não padeciam diante dos obstáculos advindos da oposição do governo na condução de suas atividades. As quatro faculdades fundadoras da segunda UDF, já em seu início como

instituição agregada, enfrentaram dificuldades de diferentes ordens: desde precariedades de natureza financeira e nas instalações físicas em que se encontravam alojadas até ao que se referia a uma organização didática que deveria seguir o padrão ditado pelos institutos federais congêneres.

Desde seu início, a UDF parece ter se fundado em aspectos bastante ambíguos. Se, por um lado, a UDF de 1950 surge a partir do resultado do agrupamento de quatro faculdades particulares que não atendiam integralmente às exigências normativas de um Estado centralizador, no que se referia a sua política educacional para o ensino superior, por outro se posicionava em alinhamento com os princípios de tais políticas. Isso possibilitou não só a superação das dificuldades inicialmente encontradas para a sua implantação, mas também de alguma oposição ou obstáculo ao seu funcionamento. Uma das estratégias utilizadas para tal foi uma prática por parte dessas Faculdades de freqüentemente se utilizarem de expedientes para a recomendação e o uso de flertes nas relações que estabeleciam com as autoridades da época (Mancebo, 1996, p. 37). No entanto, às expensas da UDF partir de projetos e culturas acadêmicas tão distintas, o propósito de um projeto universitário comum voltado para o ensino e a formação profissional marcou um ponto de convergência entre as Faculdades fundadoras.

> A produção de novos conhecimentos também não fazia parte da conceituação de ensino universitário dos idealizadores das quatro escolas formadoras da UDF. A nova Universidade também nasceu marcada pelo pragmatismo da formação profissional[59].

Apesar do Estatuto (1952) e do Regimento (1955) da Universidade preverem como sendo uma das finalidades da Universidade a pesquisa além do Ensino, através de Institutos de pesquisa que deveriam ser incrementados institucionalmente, o que efetivamente foi praticado foi a centralidade das atividades da Universidade para o ensino e a formação profissional, dando continuidade a tradição de suas quatro Faculdades fundadoras. A oferta de cursos no horário noturno, à exceção do curso oferecido pela Faculdade de Ciências Médicas, nos parece emblemático e coerente com um projeto de Universidade Pública que era voltado para a formação profissional. O seu corpo discente se constituía, portanto, de um grande contingente de estudantes- trabalhadores - marca com a qual até hoje a Universidade se identifica. Já que os cursos que oferecem turmas no horário noturno concomitantemente a oferta de turmas em outro turno (manhã e/ou tarde) oferecem 50% das vagas para o horário noturno.

[59] MANCEBO, Deise. *Da Gênese aos Compromissos*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996, p. 39

Em 1959, através da Lei nº 930, outros Institutos, Faculdades e Escolas foram integradas à Universidade, mantendo, no entanto, suas respectivas autonomias administrativo-financeiras[60]; integração esta que efetivamente não resultou na prática num efetivo processo de assimilação dessas outras unidades à Universidade. Só, a partir da Lei 63/61, as seguintes instituições se integram à Universidade: a Faculdade de Ciências Econômicas do Estado da Guanabara, a Faculdade de Serviço Social do Estado da Guanabara e a Escola de Enfermagem Raquel Haddock Lobo. Ainda, no ano de 1961, foi criada a Faculdade de Engenharia e o Hospital de Clínicas Pedro Ernesto da Secretaria de Saúde do Estado da Guanabara. Quatro Institutos - o Instituto de Física, de Criminologia, de Higiene e de Economia - foram criados em 1954, com o objetivo principal de dar apoio e incentivo à pesquisa e à produção científica, o que na prática não aconteceu. As atividades desses Institutos se restringiram ao oferecimento de palestras e cursos para não obtiveram grande projeção ou destaque. Assim, tal como as Faculdades, os Institutos vinculados à UDF não conseguiram verter seus objetivos previstos em termos normativos em efetiva produção original de conhecimento e desenvolvimento de pesquisa científica; se alinharam aos objetivos e finalidades das Faculdades - o ensino voltado para a profissionalização.

> Os idealizadores da UDF projetaram, nos regulamentos institucionais, a realização das futuras pesquisas em Institutos, espaços organizacionais distintos das faculdades "de ensino". Quanto a este aspecto, a concepção que predominava em outras instituições de ensino superior era idêntica61.

A mudança do nome de Universidade do Distrito Federal – UDF - para Universidade do Rio de Janeiro - URJ - se deu pela Lei nº 909/58. Esta lei instaurou um processo de encampação da Universidade, tornando-a uma instituição pública municipal e cujo principal esforço era que fosse assegurada *a manutenção plena da Universidade pela Prefeitura, através da estipulação de um percentual mínimo da sua receita a ser repassado regularmente* (Mancebo, 1996, p. 86). Com a encampação da Universidade ao Município, foi assegurada a dotação de nunca menos de 0,5% da receita ordinária arrecada no exercício anterior pela Prefeitura, fato este que atendia aos interesses dos conselheiros da Universidade. No entanto, com a obrigatoriedade da gratuidade aos alunos em situação regular, conquista de um direito que atendia às reivindicações dos discentes, a Universidade não conseguiu superar suas dificuldades financeiras. Isto porque o percentual consignado a sua manutenção não supria

[60] Segundo Mancebo 1996, p. 79, pela Lei 930/59, foram incorporadas à Universidade a Escola de Enfermagem Raquel Haddock Lobo, o Instituto Municipal de Nutrição, o Museu da Cidade do Rio de Janeiro, a Escola Dramática Martins Pena, a Faculdade de Serviço Social da Prefeitura do Distrito Federal e a Faculdade de Ciências Econômicas do Distrito Federal.

[61] MANCEBO, Deise. *Da Gênese aos Compromissos*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996, p. 80.

suficientemente a Universidade com um orçamento farto em consonância ao compromisso instituído de que a gratuidade fosse assegurada.

> Naquilo que tange, essencialmente, a uma Universidade - o ensino e a produção de conhecimento científico - a instituição permaneceu, praticamente, no mesmo ponto em que foi fundada, voltada apenas para o ensino e a formação profissional.62

A década de 1960 foi caracterizada por um forte movimento de centralização da Universidade que ainda vivia com a prevalência da independência administrativa por parte de seus Institutos e Faculdades, em contraposição ao novo estatuto da Universidade, datado de 1950, que previa que os Institutos e Faculdades seriam unidades da Universidade, sob a ingerência de uma administração central. Nesse sentido, se por um lado a Lei nº 930/59, que encampou a Universidade à Prefeitura assegurou o aporte financeiro para o custeio da Universidade, por outro implicou a perda da autonomia financeira da qual eram dotados os Institutos e Faculdades.

> O ensino, desde 1958, era gratuito nos cursos de formação. As unidades, portanto, não possuíam mais verbas próprias, à exceção das taxas, e deviam se subordinar ao Conselho Universitário e à Reitoria para recebê-las.
> Outro aspecto, também de ordem material, interferiu nesta mudança de eixo: a partir do início dos anos 60, o patrimônio das Unidades vai sendo paulatinamente transferido para a Universidade[63].

O deslocamento do poder no âmbito da Universidade nesse momento migra para as esferas decisórias da Universidade a essa época - a Reitoria e o Conselho Universitário. Um rearranjo de forças se estabelece nesse momento. A ampliação das atribuições da Reitoria contribuiu para esse rearranjo. Os dispositivos legislativos registraram a centralidade que a Reitoria passou a adquirir nesse momento, a qual passou a ter ingerência inclusive na escolha dos Diretores das unidades universitárias e outras atribuições que se referiam à movimentação dos trabalhadores da Universidade na instituição. Inicia-se, nesse momento, o que Mancebo (1996, p. 95) afirma ser reconhecida como a "era dos grandes" reitores da Universidade, com destaque a Haroldo Lisboa da Cunha que permaneceu no cargo de 19/09/1960 a 05/06/1967 e de seu sucessor João Lyra Filho. Os esforços dessas administrações foram no sentido da construção de uma unidade para as já referidas faculdades originárias, as quais tiveram outras unidades agregadas ao longo do tempo e, ao que parece, o esforço pela centralização e burocratização da universidade foi a estratégia escolhida, o que, no entanto, não resultou na construção de um "projeto universitário" comum (Mancebo, p. 97), mas na centralidade dos processos administrativos e a consolidação de mecanismos de capilarização de uma outra

---

62 Idem, p. 91.
63 MANCEBO, Deise. *Da Gênese aos Compromissos*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996, p. 93-94.

forma de compreender a Universidade que se construía a partir de então. O Boletim da UEG, um exemplo colocado a partir das análises de Mancebo (1996), assume uma dupla função a de não só registrar os fatos que aconteciam na Universidade considerados necessários a serem registrados, mas simultaneamente, comunicar a forma como deveriam ocorrer.

A Universidade do Rio de Janeiro – URJ - mudou de designação com a Constituição Estadual de 27 de março de 1961 quando passa a ser chamada de Universidade do Estado da Guanabara - UEG e a se organizar sob a forma de Fundação. Foi assim a primeira ao nível nacional que se fundou sob esse regime jurídico, o qual era fortemente defendido pelas autoridades universitárias. Tal defesa guardava relação com a possibilidade do corpo docente, sob esse regime, permanecer sob a ingerência de uma legislação que os vincularia à CLT, lhes possibilitando a acumulação de cargos. Daí, um dos principais motes pela defesa por parte dos docentes do regime fundacional. Tal regime permitia, ainda, maior descentralização da Universidade em relação ao Estado. Apesar dessa modalidade regimental permitir certo grau de autonomia, a Universidade permaneceu com uma estreita relação com o Estado da Guanabara, haja vista que grande parte das decisões de relevância tomadas no âmbito da Universidade se davam no Executivo e no Legislativo.

> Isto não significa afirmar que a modificação no regime jurídico tenha surgido por uma motivação do legislador em estabelecer maior controle interno sobre a Universidade. A própria Constituição do Estado da Guanabara, ora em análise, garantiu à instituição o princípio da autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar. (...) A normatização interna, por certo, aumentou visivelmente nos anos 60, mas esta não emanava do Conselho de Curadores, órgão representante, por excelência, do Governo na Universidade. O controle interno na UEG foi pautado pelas regras que emanavam do Conselho Universitário e da Reitoria. Internamente, construíram uma centralização extrema da Universidade, obviamente respaldados pelo clima mais geral vivido no país pós-64. A adoção deste modelo era uma opção política dos que a dirigiam naquele momento e não fruto de uma ingerência externa[64]

A relação da Universidade com a esfera governamental, até então instável no que tange aos repasses financeiros, adquiriu outro tom quando Carlos Lacerda se tornou o primeiro governador do novo Estado. Nesse momento, à UEG foi imputada a atribuição de participar no desenvolvimento do país através da construção de uma coletividade formada técnica e profissionalmente. A Universidade, inserida no projeto de governo lacerdista, não deveria ser somente capaz de formar intelectuais e dirigentes, mas também de tornar o ensino acessível, proveitoso para o corpo discente e útil à sociedade. O projeto lacerdista para a UEG implicava a recuperação, a retomada do status da capital que havia sido recentemente perdida com a interiorização da capital do Estado Brasileiro para Brasília. Dentro de um contexto de

[64] MANCEBO, Deise. *Da Gênese aos Compromissos*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996, p. 99.

um dos Estados brasileiros de maior expressão econômica, a UEG deveria tomar parte de um projeto universitário voltado para a formação profissional. A relação da Universidade com o Governo se estreitou como pode ser emblematicamente percebido com a efetiva assunção do posto de Chanceler da UEG pelo Governador, passando este a participar mais ativamente da vida da Universidade. A ampliação patrimonial com a construção do Campus também teve seu início nos anos 1960, empreendimento que atravessou quatro administrações e mais de uma década de execução e implementação. Teve seu início com Haroldo Lisboa da Cunha, cuja estão se inicia em 1960 até 1967; se implementou com a gestão de João Lyra Filho, de 1967 a 1972; teve continuidade com Oscar Accioly Tenório, cuja gestão se deu de 1972 a 1976 e, em março de 1976, é inaugurado o *Campus* Francisco Negrão de Lima no início da gestão de Caio Tácito. As reformas dos Pavilhões Piquet Carvalho e Paulo de Carvalho, ambos pertencentes ao *Campus* Biomédico, também foram investimentos dessa época. A constituição de um *Campus* nas dimensões ali projetadas provocou num derrame de investimentos focados para ampliação patrimonial da Universidade, se preterindo dos investimentos acadêmicos, tais como, investimento do corpo docente, implementação de um plano de carreira, incentivo a pesquisa, dentre outros. Defendia-se que, somente após se consubstanciar numa sólida base patrimonial, é que a Universidade estaria em condições de se dedicar aos seus aspectos acadêmicos.

> A questão acadêmica, a capacitação do corpo docente e o decorrente investimento na melhoria da qualidade de ensino e produção de conhecimentos não faziam parte do projeto de construção da Universidade do Estado da Guanabara65.

O projeto universitário construído na UEG e, anteriormente a ela, desde o seu início com o agrupamento das Faculdades isoladas, foi a "vocação" para o ensino. Esse ideário norteia as ações da Universidade em suas múltiplas esferas, desde a sua fundação. Mesmo os Institutos, formados a seu tempo para a produção de conhecimento, seguindo o modelo dos institutos de pesquisa norte-americanos, mesmo esses, quando inseridos no contexto da universidade, se converteram em órgãos que ofereciam alguns cursos de curta duração e promoviam palestras para a comunidade, funcionando como órgãos de divulgação e de atualização de conhecimentos, longe de se estabelecerem como espaços para a produção de conhecimento. Em sua trajetória, portanto, a Universidade reforça seu fôlego para um ensino que não tinha por objetivo a produção de conhecimento científico, mas sim a de um ensino voltado para a instrumentalização daqueles profissionais que deveriam atender as demandas do mercado de trabalho; perspectiva esta que não estava circunscrita à UEG. Tal compreensão

[65] MANCEBO, Deise. *Da Gênese aos Compromissos*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996, p. 126.

acerca dos objetivos da educação superior se constituía num sentido fortemente circulante nessa época em que o próprio Governo Central, através de atos legais[66], atribuíam à Universidade essa visão utilitarista entre a formação acadêmica e o mercado de trabalho. Cumpre destacar que tal sentido atribuído à Educação Superior expressava também os interesses de grupos e dirigentes universitários na época. O caso da UEG era um deles. O projeto universitário da UEG, com já dissemos, girava em torno de uma Universidade voltada para a formação de docentes e de profissionais que atendessem às demandas de mercado do Estado da Guanabara.

A reforma universitária de 1968, que surge a partir da formulação de um Grupo de Trabalho da Reforma Universitária – GTRU, constituído pelo Governo, como uma das medidas por ele tomadas para solucionar os problemas universitários da época, ratifica o vínculo entre o ensino superior e os princípios economicistas. Dos onze integrantes que constituíram este GTRU, um deles era o Reitor da UEG em exercício, João Lyra Filho. A Lei 5540/68, sobre a qual se deu a base da Reforma, afirmava a compreensão da Universidade como empresa, em que a produtividade e eficiência deveriam ser priorizados. A racionalização dos processos e da organização universitária também deveriam ser medidas a serem fortemente defendidas e implementadas.

> Dentro desta perspectiva, a regra da Reforma era racionalizar; eliminar a duplicação de meios para fins idênticos, buscar maior eficiência e produtividade da Universidade. Com este propósito, são introduzidos o curso básico, a departamentalização, o sistema de crédito, a matrícula por disciplina, a carreira do magistério e os cursos de duração reduzida, dentre outras modificações[67].

Uma forte adesão a essa perspectiva de universidade se deu no âmbito da UEG. A associação do ensino com ênfase tecnicista como aquele que converte seus custos de manutenção em benefícios e riqueza para a sociedade, foi um discurso amplamente defendido pelo Reitor João Lyra Filho. A esfera dirigente da UEG passou a defender e privilegiar o ensino em relação à pesquisa e a produção de conhecimento, estando este ensino alinhado com as metas do desenvolvimento nacional com a formação de profissionais que seriam absorvidos pelo mercado diretamente, seja pela formação de professores para o magistério, seja pela formação de especialistas. Tais idéias sobre a Universidade não passaram a ser defendidas na UEG a partir da Reforma de 1968. Em documentos e fóruns deliberativos que ocorreram em anos anteriores, tais como o Plano Decenal de Desenvolvimento de 1962 e em

[66] Ver MANCEBO, Deise. *Da Gênese aos Compromissos*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996, p. 140.
[67] MANCEBO, Deise. *Da Gênese aos Compromissos*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996, p. 141.

outras ocasiões[68], as preocupações acerca do papel da Universidade e da educação superior como área estratégica de uma política voltada para o desenvolvimento e a segurança do país. Já existiam esforços anteriores para a condução da agenda universitária alinhada a concepção de uma Universidade que, a partir de uma racionalização, tanto administrativa, quanto acadêmica, para mais eficazmente ela poder se estruturar em bases que lhe desse condições para o cumprimento de seu papel na formação de profissionais capacitados para contribuírem com o desenvolvimento nacional. Apesar de parcialmente frustrados por não terem integralmente se efetivado, tal ideário de Universidade parece ter conseguido o incentivo que precisava com a Reforma e a apresentação do Plano Integrado de Desenvolvimento - o PID em 1968. Esse plano contemplava recomendações do Plano Econômico de Desenvolvimento - o PED - do governo federal em seus princípios.

> O Plano visava à formulação de diretrizes através das quais o conjunto universitário seria disciplinado, definia um novo estilo administrativo, considerando como parâmetros 'o tempo, a produtividade, a rentabilidade e os objetivos coincidentes com o Planejamento Global da Nação[69,70].

O PID também previa a contenção, no âmbito da UEG, de movimentos que colidissem com os princípios normativos da Segurança Nacional, o que contemplava uma inibição do movimento estudantil.

Outra grande mudança que ocorreu, na esteira da Lei 5540/68, foi a divisão das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, justificada dentre outras argumentações, a de que o saber científico moderno evoluía a passos largos em direção às especializações, o que era incongruente com a aglomeração de tantas áreas de saber numa única unidade acadêmica. Cumpre destacar que esse processo não ocorreu como um particularismo na UEG, mas com todas as Faculdades de Ciências do país. Desta divisão, na UEG se originaram os Institutos de Biologia, o de Ciências Humanas, o de Física, o de Geociências, o de Filosofia e Letras, o de Matemática e Estatística, o de Química, o de Psicologia e de Comunicação Social e a Faculdade de Educação.

O princípio da Universidade empresarial e econocêntrica se expressa também na criação do Centro de Produção da Guanabara - o CEPUEG (atual CEPUERJ) em 1971. O CEPUEG tinha como missão inculcar o ideário empresarial na Universidade, divulgando o sentido de que as unidades acadêmicas deveriam se tornar unidades de produção, nas quais os

---

[68] Ver MANCEBO, Deise. *Da Gênese aos Compromissos*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996, p. 143.
[69] Plano Integrado de Desenvolvimento da UEG apud MANCEBO, Deise. *Da Gênese aos Compromissos*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996, p. 144.
[70] MANCEBO, Deise. *Da Gênese aos Compromissos*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996, p. 144.

docentes, com a participação dos discentes, poderiam se tornar empresários, a partir da prestação de serviços com o desenvolvimento de projetos e outras modalidades de trabalhos que atenderiam a demandas das indústrias e ao Estado. Esta prestação de serviços deveria atender as metas de desenvolvimento do Estado da Guanabara e do país. O CEPUEG, com isso, produziria um corpo de docentes e de egressos altamente competitivos e produtivos e com competência técnica comprovada. A pesquisa na Universidade voltada para a produção também teria ganhos, já que os lucros que adviriam desses projetos iriam ser depositados num fundo para o seu incentivo. O CEPUEG foi criado em completa autonomia em relação às Unidades, com poder de decisão e direção ao cargo de sua Diretoria Executiva, a qual poderia aprovar e executar projetos mesmo sem a anuência das unidades e seus interesses acadêmicos. Este órgão promovia a adequação dos esforços e dos interesses acadêmicos ao das empresas-clientes e não, o contrário. A pesquisa e a competência técnico-acadêmica das unidades é que deveria se adequar e se adaptar às necessidades exógenas à Universidade, através das empresas-clientes, sob uma lógica da competição e da concorrência, alinhada à cultura da performatividade[71], tal como expresso no seguinte extrato:

> Presumimos que se inauguramos no ciclo profissional do ensino a cargo da UEG a paralela atividade prática, por meio do treinamento em serviço, através da execução de projetos industriais, prestação de serviço e assessoria técnica, poderemos alcançar os seguintes objetivos: a) adequação das escolas ao mercado de trabalho; b) aproveitamento da mão-de-obra qualificada do aluno, na Universidade, a serviço desta e dele; c) integração curricular; d) valorização do professor em dia com o avanço tecnológico e em permanente competição no mercado de trabalho72.

Segundo Mancebo, pela análise comparativa das atividades desenvolvidas pelo CEPUEG até 1979, não foram efetivamente alcançados os objetivos presumidos para o CEPUEG, já que a estreita integração com as empresas, a partir da prestação de serviços na esfera privada, ficou restrita à oferta de treinamentos; atividade bastante distanciada de uma prestação de serviços que primasse pelo desenvolvimento de projetos voltados para indústria e a tecnologia. Na esfera pública, as atividades de prestação de serviços desenvolvidas pelo CEPUEG foram a organização de concursos e fiscalização de projetos em execução. A tão esperada captação de recursos para incremento à pesquisa por meio de projetos exógenos à Universidade não se concretizou, mas o sentido utilitarista que deveria conduzir a vida universitária estaria representado com a criação de um órgão com essa finalidade e autonomia, inserido no escopo da Universidade.

---

[71] Ver Seção 3 do Capítulo 2 da presente dissertação.
[72] Ver Catálogo Geral da UEG, 1971, p. 40 apud Mancebo, 1996, p. 146-147.

> Acenando para a formação profissional, para a mobilidade social dos estudantes, para o estabelecimento de um horizonte de continuidade da instituição com os "progressos" do país, o projeto universitário construído para a UEG não procurou dissimular no discurso, nas práticas e nas instituições que consolidou, seu objetivo mais fundamental de (re)produção dos padrões dominantes[73].

Um movimento de inversão dessa forma de pensar a Universidade se inicia, ao longo das décadas seguintes, com os esforços para a compreensão da atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ - como um espaço para a produção de conhecimento e de incentivo à pesquisa. Uma intensa agenda de incremento à pesquisa se deu no início da década de 1990 com mudanças significativas no regime de trabalho docente, com a implementação da dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa e extensão[74] através do Programa de Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística dos Docentes, denominado de Prociência. Tal Programa, implementado a partir de janeiro de 1995, se constituía num programa de dedicação exclusiva original e pioneiro, posto que baseado na candidatura voluntária do docente pesquisador a um processo de admissão no referido programa. O programa também previa e prevê uma reavaliação periódica dos projetos e da produção de cada docente pesquisador, como forma de assegurar a possibilidade de ingresso de novos pesquisadores no Programa, orientado para a excelência. O que queremos destacar, com isso é que, a partir dos anos 1990, o grupo de dirigentes da Universidade, com essa e outras medidas, apoiados internamente pelo interesse dos grupos de docentes dedicados à ampliação dos espaços e incentivos à pesquisa na Universidade, inicia um processo de construção de um novo projeto universitário para a UERJ. Assim, o novo modelo de Concurso Vestibular da UERJ que se institui a partir do Concurso para ingresso no ano de 2001 toma parte de um projeto ampliado de recolocação da Universidade como instituição produtora de conhecimento científico. Segundo as fontes orais de nossa pesquisa[75], os anos 1990 foram, para a UERJ, o início dos esforços para a mudança "do Escolão Superior" para a "Universidade", no sentido de que todas as grandes áreas de atividades - graduação, pós-graduação, pesquisa e ensino, extensão e, nisso, se inclui o Vestibular - passaram a ser pensadas por seu grupo dirigente de forma mais orgânica e inter-relacional. No final dos anos 1990, alguns dos documentos oficiais registraram esse "novo" saber sobre a Universidade. É emblemático o estabelecimento de princípios orientadores para a Graduação da UERJ, nos quais alguns princípios globais são apresentados:

---

[73] MANCEBO, Deise. *Da Gênese aos Compromissos*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996, p. 149.

[74] Ver Alves, Lucia de Assis. Dedicação Exclusiva e Pesquisa na Universidade: o caso da UERJ. Dissertação de Mestrado, defendida junto ao Proped/EDU/UERJ em outubro de 2005.

[75] Ver entrevista do Prof. Paulo Fábio Salgueiro.

> Art. 1º - Ficam estabelecidos os princípios orientadores do Ensino da Graduação da UERJ:
> I - Estabelecer uma ação acadêmica planejada que vise a otimização das ações e dos recursos existentes na UERJ;
> II - Construir e estruturar modelos de gestão acadêmica flexíveis que reduzam procedimentos burocráticos e aumentem a agilidade processual;
> III - Diversificar a ação pedagógica e permitir a redefinição do conceito de ensino-aprendizagem, compreendendo-o como formação crítica, conceitual e democrática;
> IV - Direcionar o sistema de formação de nível superior para uma epistemologia adequada aos paradigmas que considerem a multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade;
> V - Estimular a produção de conhecimentos e a atividade de pesquisa como permanentes fomentadoras do ensino de graduação e incentivar a relação profícua entre a pós-graduação e a graduação;
> VI - Estimular a atividade de extensão como permanente interface da Universidade com a sociedade e como mecanismo de oxigenação e renovação do ensino de graduação da UERJ;
> VII - Criar interfaces entre as atividades fim da Universidade e permitir a integração efetiva na atividade de ensino;
> VIII - Criar condições para que, em todas as áreas de conhecimento contempladas pela ação da UERJ, sejam desenvolvidas atividades acadêmicas com linguagem adequada e atualizada, de modo que possam ser freqüentadas e aproveitadas, eletivamente, por alunos de quaisquer cursos da UERJ;
> IX - Estabelecer o Estado do Rio de Janeiro e sua inserção no cenário nacional e internacional como desafio acadêmico básico prioritário;
> X - Estimular o máximo possível às vocações diferenciadas dos alunos da UERJ, e definir modelos e estratégias que contemplem essas diferenças.76

Nos dez incisos que expressam os princípios orientadores da Graduação da UERJ, divulgados em novembro de 1997 através da Deliberação nº 035 da Reitoria da UERJ, algumas rupturas tentam ser estabelecidas pela produção de novos sentidos para a graduação que não aquele centrado para a formação para o mercado de trabalho. A ação pedagógica aqui é redefinida e alinhada a princípios voltados para uma formação acadêmica relacionada à construção de uma criticidade, além da questão da aprendizagem de conceitos, como aspectos de uma formação superior democrática. Uma compreensão do conhecimento científico integrado também pode ser observada com as recomendações de que as grandes áreas da Universidade - Graduação, Pós-graduação e Extensão - se relacionem organicamente. Isso internamente, mas a relação da graduação com a sociedade também deveria ser incentivada, já que nessa relação novos desafios para a graduação seriam propostos, provocando uma permanente renovação. Podemos observar que alguns dos princípios da Reforma Educacional também se inscrevem nos princípios orientadores da Graduação da UERJ. A crítica ao conhecimento científico compartimentado com a recomendação de que a educação superior na UERJ deveria se estruturar sobre os princípios da multi, inter e transdisciplinaridade nos indicam os esforços por uma quebra de paradigma da educação superior disciplinar. Num mesmo documento, podemos observar orientações não somente de ordem epistemológica,

[76] Fonte: Deliberação nº 035/Reitoria/1997 da UERJ de 04 de novembro de 1997.

como no Inciso IV, de ordem administrativa e de gestão, como em seus Incisos I e II, e político-estratégica, como nos Incisos IX e X.

O projeto do novo modelo do Concurso Vestibular UERJ também se insere nessa agenda para a consolidação desse projeto mais amplo da Universidade. A reinserção da UERJ como lugar de produção acadêmica e de incentivo à pesquisa. Uma nova vocação que, até então, não se apresentava fortalecida e capaz de se instituir na Universidade de forma mais efetiva como uma política universitária. Segundo nossas fontes[77], a primeira proposta para uma mudança do modelo do Concurso Vestibular da UERJ se inicia em 1993[78], num projeto que mesmo sendo apresentado e "bem recebido" pelo Ministro da Educação e do Desporto da época - o Ministro Murílio de Avellar Hingel -, não encontrou apoio no âmbito da própria Universidade, tendo sido frustrada sua implementação. Este primeiro projeto já previa um modelo de Concurso Vestibular com uma matriz mais complexa para o exame, onde seriam considerados experiência profissional do concursando para a carreira para a qual estava inscrito, sobretudo para os alunos egressos do ensino profissionalizante, o currículo do aluno, o componente renda, dentre outros, num esforço em tornar o Concurso Vestibular um processo seletivo mais matizado e democrático. Segundo relato do Prof Paulo Fábio Salgueiro, as discussões sobre a concepção de educação superior ainda se encontravam em seu início no âmbito da Universidade, as resistências para a mudança prevaleceram à época.

> Apesar do Ministro Murílio Hingel, o Ministro na época, que havia recebido o projeto e tenha se comprometido de colocá-lo em experimentação em quatro pólos no Brasil, oferecendo à UERJ que fosse um desses pólos, a Universidade preferiu abrir mão dessa discussão. Assustou demais a Universidade[79].

A retomada desse projeto só pôde se dar no final dos anos 1990, quando, ainda segundo o Prof. Paulo Fábio Salgueiro, um determinado grupo consegue alçar a posições de poder na Universidade, posições da alta gestão como a Reitoria e as Sub-reitorias e, utilizando-se de estratégias inclusive normativas, iniciam um esforço pela circulação e produção de novos sentidos para os objetivos e o papel da Universidade no contexto da educação superior.

> Foi um esforço de inovação de um grupo que, num determinado momento, teve hegemonia política na Universidade, que não era majoritário dentro da Universidade, mas teve a hegemonia dentro da Universidade. Foi um grupo que, durante anos, enxergou a possibilidade da UERJ, que era tida como um 'Escolão', se

[77] Ver entrevista do Prof. Paulo Fábio Salgueiro.
[78] Ver entrevista do Prof. Paulo Fábio Salgueiro.
[79] Extrato entrevista concedida pelo Prof. Paulo Fábio Salgueiro (ver anexo)

> transformar, dar um salto. Incentivou a Pós-graduação, desenvolveu a Graduação, desenvolveu a Extensão e o Departamento de Seleção Acadêmica - o DSEA.[80]

Como estratégia para a "superação" das resistências internas em relação à implantação do novo modelo de Concurso Vestibular, a evocação da estratégia jurídica como escopo para justificar a necessidade de mudança foi observada na maioria das entrevistas concedidas. A retomada da discussão do novo modelo de Concurso Vestibular se iniciou em 1999, considerando muitos aspectos e princípios do projeto de 1993. Entretanto, outra estratégia observada foi a de tornar este projeto um projeto da Universidade, um projeto comum, já que toda a comunidade acadêmica - dirigentes das Unidades Acadêmicas, representantes discentes e docentes - foi convidada a participar do debate sobre o novo modelo, a opinar e contribuir com sugestões para a estruturação do novo modelo. O projeto para o atual modelo permaneceu em discussão durante dois anos em Comissões internas e fóruns deliberativos da Universidade para as matérias de ordem acadêmica relativas à Graduação, quais sejam, a Comissão Permanente de Graduação e o Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da Universidade. Em vários momentos, nos documentos e atas de registro dessas reuniões, há referências diretas à LDBEN, às DCNEM e aos PCNEM. Das quatro entrevistas realizadas com membros do DSEA que atuaram à época, ou que atuam até hoje, na elaboração do Concurso Vestibular da UERJ, três[81] apontam para a necessidade de adequação do Concurso Vestibular à nova concepção de Ensino Médio proposta pela LDBEN, pelas DCNEM e pelos PCNEM como moção para a remodelação do Concurso. Justificado como uma mudança de modelo em função da nova ordenação jurídico-educacional que tinha sido proposta recentemente pelo Ministério da Educação, identificamos também sua consonância com os princípios orientadores da graduação, em que os esforços deveriam ser o de elevar a graduação da UERJ a um patamar que não somente o de transmissão de conhecimento e de formação para o trabalho. O projeto do novo modelo de Concurso Vestibular guardava a pretensão de ser converter em modelo para a remodelação dos Concursos Vestibulares de outras Instituições de Ensino Superior - IES, tal como registrado em ata da 5ª Sessão Ordinária do CESEPE, de 18 de dezembro de 1998, onde o relator, Prof. Ricardo Vieiralves de Castro, *manifestou sua certeza de que a experiência da UERJ serviria como modelo de referência a todas as Instituições de Ensino Superior, especialmente as públicas, porquanto todas as demais propostas apresentadas ao Ministério da Educação até o momento haviam sido recusadas por constituírem reserva de mercado (...)* Acreditava-se, à época, na paulatina

[80] Extrato entrevista concedida pelo Prof. Paulo Fábio Salgueiro (ver anexo)
[81] Ver entrevistas do Prof. Paulo Fábio Salgueiro, da Profª. Elisabeth Murad e da Profª. Stella Maris (ver anexos)

adesão das demais IES públicas e privadas de modificarem seus modelos de Concurso Vestibular de acordo com a concepção do Novo Ensino Médio proposto pela LDBEN, pelas DCNEM e pelos PCNEM.[82].

Outra preocupação era a de conseguir chamar para o seu quadro discente os melhores alunos egressos da rede de ensino médio do Estado do Rio de Janeiro e, até mesmo, de outros estados do país. Isso porque, há muito, segundo levantamentos realizados pelo próprio DSEA, a UERJ perdia os melhores candidatos egressos do Ensino Médio - aqueles que conseguiam os melhores desempenhos nas avaliações - para a Universidade Federal do Rio de Janeiro - a UFRJ. Um argumento para justificar essa evasão de quadros do Ensino Médio da UERJ para outras Universidades Públicas localizadas no Estado do Rio de Janeiro é de que à UERJ teria sido historicamente atribuído o papel de formação de profissionais para o mercado de trabalho e não, para a pesquisa, ou seja, a UERJ era uma universidade focalizada num público alvo de alunos-trabalhadores, muitas vezes já inseridos no mercado de trabalho, um discente proveniente das classes trabalhadores. Por outro lado, os discentes da classe média, disponíveis para se dedicarem mais integralmente a sua formação acadêmica, com a possibilidade de se dedicarem mais efetivamente à pesquisa, migravam para a UFRJ, uma Universidade com forte vocação para a pesquisa acadêmica[83]. Assim, o Concurso Vestibular da UERJ, com sua proposta de um novo modelo, tinha uma dupla moção: uma mais imediata - a de instituir um modelo de referência de Concurso Vestibular para outras IES no país e de servir de parâmetro de avaliação para a reestruturação pedagógico-curricular das Escolas de Ensino Médio em tempos de LDBEN, DCNEM e PCNEM - e outra de maior alcance - a de recolocar a UERJ no cenário da educação superior do Estado do Rio de Janeiro, como instituição produtora de conhecimento e de incentivo à pesquisa.

As discussões em torno do novo modelo de Concurso Vestibular da UERJ também ocorreram com representantes de escolas privadas e públicas do Estado do Rio de Janeiro, conforme relatos concedidos e registros das atas dos fóruns deliberativos. A idéia era a de que os índices obtidos pelos candidatos na primeira fase do novo modelo de Concurso Vestibular pudessem dar indicativos para as Escolas de Ensino Médio dos resultados dos processos de ensino-aprendizagem de seus alunos, favorecendo que as mesmas tivessem tempo e possibilidade de reverem suas ações pedagógicas.

---

[82] A adesão das Universidades Públicas do Estado do Rio de Janeiro a um modelo de processo seletivo inspirado nos princípios da Reforma do Ensino Médio que não ocorreu, segundo as fontes orais de nossa pesquisa. Ver entrevistas Profªs. Elisabete Murad e Stella Maris (ver anexos).

[83] Ver entrevista do Prof. Paulo Fábio Salgueiro.

> Tal processo alertaria as Escolas de Segundo Grau, através da tabulação das questões, acerca do nível de seus estudantes e da qualidade de seu ensino em relação ao preparo para o Nível Superior por área, ainda durante o processo educacional e não ao final do mesmo[84].

Isto, porque a primeira fase de avaliação do novo modelo de Concurso Vestibular, denominado *Exame de Qualificação*, consistiria num Certificado de Aprovação, com determinado prazo de validade e que seria aplicado, pelo menos duas vezes ao ano, para aqueles candidatos que estivessem cursando ou já concluído o Ensino Médio, a fim de que suas habilidades básicas e competências fundamentais fossem avaliadas. Observamos aqui a apropriação de alguns sentidos relacionados a cultura da performatividade que acredita o sujeito de que ele está apto ou é capaz de se adequar às exigências da Universidade em relação ao seu perfil discente. Tal acreditação é conferida através da avaliação de habilidades que expressam as competências esperadas desses alunos. Não é mais suficiente o domínio dos conteúdos disciplinares, o candidato deve demonstrar um saber-fazer através das habilidades avaliadas. A segunda fase do novo Modelo de Concurso Vestibular, denominada *Exame Discursivo*, seria aplicada somente aos candidatos que conseguissem aprovação no Exame de Qualificação. Com isso, entre as distintas fases, o candidato poderia se auto-avaliar e "corrigir" as deficiências de seu processo de aprendizagem, podendo participar de um novo Exame de Qualificação, no qual teria outra oportunidade de ser aprovado e, conseqüentemente, ter o direito de participar do Exame Discursivo.

Apesar da resistência de alguns segmentos das escolas de ensino médio, sobretudo dos chamados "cursinhos preparatórios"[85], que teriam que modificar toda a estrutura de organização de conteúdos e particularizar a preparação de seus alunos para o exame da UERJ, o projeto conseguiu o apoio interno necessário e foi aprovado na 1ª Sessão Ordinária do CSEPE em 24 de fevereiro de 1999.

3.3 **O exame de qualificação e o exame discursivo: os *topoi* da reforma educacional e a tradição disciplinar no concurso vestibular da UERJ.**

Não há saber neutro. Todo saber é político.

Roberto Machado

---

[84] Extrato da ata da 5ª Sessão Ordinária do CSEPE de 18 de novembro de 1998, relativa à relatoria do Prof. Ricardo Vieiralves de Castro sobre o novo Modelo de Concurso Vestibular da UERJ.

[85] Ver entrevista do Prof. Paulo Fábio Salgueiro e Profª. Stella Maris e ata da reunião da 5ª sessão ordinária do CSEPE de 18 de dezembro de 1998.

O Exame de Qualificação da UERJ teve sua primeira regulamentação conferida pela Deliberação nº 18/Reitoria/99, tendo, sobretudo, como objetivo selecionar e classificar candidatos para o ingresso nos cursos de graduação da UERJ. Posiciona-se, em seu artigo 3º, como um processo de avaliação que se ajustará aos objetivos legais para o ensino médio e às prerrogativas necessárias para o prosseguimento dos estudos no nível superior, tais como, a conclusão do Ensino Médio.

Estruturado em duas fases, o processo de seleção para ingresso através de Concurso Vestibular nos cursos de graduação da UERJ apresenta-se, no referido documento, dessa forma:

> § 1º - O Exame de Qualificação, cujo Certificado de Aprovação terá validade máxima de dois anos, será aplicado pelo menos duas vezes ao ano em candidatos que tenham concluído ou que estejam cursando o ensino médio no momento da realização do exame, com o objetivo fundamental de avaliar as habilidades básicas e competências fundamentais ao exercício da cidadania.
> § 2º - A segunda fase do vestibular UERJ, o Exame Discursivo, será aplicada apensas aos candidatos que lograrem aprovação no Exame de Qualificação. Esta fase composta por uma avaliação em Língua Portuguesa Instrumental com Redação, complementada por avaliações propostas em três disciplinas, com base nas diretrizes curriculares do ensino médio e de acordo com o proposto pelos Conselhos Departamentais das Unidades Acadêmicas, e aprovada pela Comissão Permanente de Graduação[86].

Observamos que a concepção de avaliação proposta por este novo Modelo do Concurso Vestibular da UERJ referencia à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem como às Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, tal como definido no art. 5º da referida Deliberação. Tal referência também aparece nas Atas da 5ª sessão ordinária do dia 18 de dezembro de 1998 e da 1ª sessão ordinária de 24 de fevereiro de 1999 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade, em que o Processo 10.793/UERJ/1998 que apresenta o projeto do Novo Modelo de Concurso Vestibular, foi apresentado para deliberação. O apelo jurídico é recorrente em várias declarações e momentos na justificativa para a defesa do novo modelo. Tanto nas fontes escritas - atas de sessões, processo em que consta o projeto e Deliberação que regulamenta o novo modelo, quanto nas fontes orais - entrevistas. Tomamos aqui, por apelo jurídico, a afirmação de que era necessária a adequação do Concurso Vestibular às novas recomendações da LDBEM e das DCNEM propostas naquela ocasião.

---

[86] A Comissão Permanente de Graduação é, na UERJ, um órgão colegiado, constituído de representantes do Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão - CESEPE que tem por função precípua elaborar e analisar projetos, bem como relatar, após análise, pedidos acadêmico-administrativos referentes à Graduação encaminhados para deliberação junto ao CESEPE, instância deliberativa máxima para os assuntos acadêmicos da graduação, da pós-graduação, da pesquisa e da extensão .

Outro documento oficial que foi apresentado por uma das fontes entrevistadas[87] como referência ao novo modelo de Vestibular da UERJ é o Parecer nº 15/1998 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação e do Desporto. Este Parecer se apresenta como o resultado de um amplo trabalho de promover o cumprimento da nova Lei, mas também *estimular o debate em torno do tema no âmbito deste colegiado e da comunidade educacional aqui representada*[88]. Observamos o vigor desse documento pelos atores que participaram desse debate, já que ele afirma ter se constituído a partir da consulta a vários participantes e especialistas do campo da educação, especificamente daqueles envolvidos como a questão do Ensino Médio. Logo, em sua introdução, relaciona todos os grupos consultados e fóruns constituídos para a possibilidade dos debates. As fontes do resultado da relatoria do referido Parecer partem desde os documentos produzidos por órgãos pertencentes ao aparato estatal - como a Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC) à época -, seminários internacionais de políticas de ensino médio organizados pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, contribuições da própria comunidade educacional do país a partir da participação das mesmas em audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, contribuições das entidades representativas do campo da Educação, no que tange tanto à produção teórica no campo, ao exercício do trabalho docente e aos representantes de entidades e das ações governamentais na educação. São expressamente mencionadas no documento a Associação Nacional de Pós-graduação em Educação - ANPEd, a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação - CNTE, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação - CONSEd, os Fóruns dos Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, as universidades públicas e privadas, as associações de escolas particulares de ensino médio, as instituições do Sistema S (SENAI, SENAC, SENAR), a SEMTEC, as escolas técnicas federais. E, por fim, a contribuição individual e mais discreta do trabalho dos educadores cuja produção tanto teórica, quanto crítica afirmou ter sido considerada e reconhecida como o grupo que efetivamente seria o responsável pela implementação das recomendações apresentadas no Parecer. É nesse lugar paradoxal, entre a obrigatoriedade legal e o esforço por um consenso político, que a CEB se coloca.

> É, portanto, no âmago da tensão entre o papel mais centralizador ou mais descentralizador do Estado Nacional que se situa a tarefa da Câmara de Educação

[87] ver entrevista do Prof. Paulo Fábio Salgueiro.
[88] ver Introdução do Parecer nº 15/1998 da CEB do CNE aprovado em 01/06/1998, p. 1.

> Básica do CNE ao estabelecer as diretrizes curriculares para o ensino médio. Cumprindo seu papel de colocar as diferentes instâncias em sintonia, elas terão que potencializar aquela tensão para lograr equilíbrio entre diretrizes nacionais e proposta pedagógica da escola, mediada pela ação executiva, coordenadora e potencializadora dos sistemas de ensino[89].

O que podemos observar é que esse Parecer tenta consubstanciar um consenso entre os distintos discursos em relação ao Ensino Médio e, a partir desse consenso, compactuar um acordo em relação aos esforços que as diferentes esferas e atores que atuam no campo do ensino médio deverão empreender para atingir os propósitos lançados pelo projeto do Novo Ensino Médio no país. Isto, porque, consideradas tantas vozes quantas aquelas acima listadas, o esforço pela escuta de tantos atores parece apontar para a busca de adesão desses tantos atores a esse projeto nacional, na medida em que, por inferência, da escuta de sua voz, sua voz está incluída no projeto e a defesa do projeto representa a defesa de sua própria concepção de educação ali considerada, mesmo que parcialmente.

Assim, ancorado na legislação que propunha o Novo Ensino Médio e se apropriando de princípios da Reforma do Ensino Médio, o novo Modelo de Vestibular da UERJ vem, na realidade, e para além do movimento de Reforma de Ensino Médio engendrado pelo Estado, participar da adoção de uma política universitária mais ampla de mudança da vocação da Universidade focada na formação profissional superior, que até então era hegemônica e fora construída historicamente na Universidade (ver seção 2 deste Capítulo), para o foco na construção de conhecimento científico, ou seja, a proposta de um projeto de Universidade cuja centralidade muda da transmissão e produção de um conhecimento utilitário para a produção de conhecimento científico associado ao pensamento crítico e à inovação.

A legislação subsidiária para a implementação das bases para o projeto do Novo Ensino Médio brasileiro sofre uma apropriação pelo grupo dirigente da Universidade para integrar o Vestibular da UERJ a esse novo projeto de Universidade. Com isso, o Vestibular também passa a ter um papel mais ampliado na Universidade, já que através dele a Universidade passa a interagir mais fortemente com o Ensino Médio com potência para a produção de políticas educacionais para esse segmento da Educação Básica, particularmente política curriculares, a partir do projeto universitário que se apresentava. Outro aspecto que gostaríamos de enfatizar diz respeito à estratégia de enfraquecimento de possíveis resistências internas à adoção do novo modelo quando este é justificado por exigências legais propostas por uma política de Estado e pelos compromissos de cada instituição ao movimento para um esforço de implementação da reforma conforme recomendado pelo Parecer nº 15/1998 da

[89] Ver Diretrizes Curriculares: O Papel do Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 15/1998 da CEB do CNE aprovado em 01/06/1998, p. 6.

CEB do CNE. Outra fonte de inspiração desse novo modelo, conforme fontes orais[90], foi o projeto de novo modelo de Concurso Vestibular apresentado anteriormente em 1992 e não apoiado pela comunidade acadêmica à época. Os idealizadores do projeto de 1992 constituem as lideranças do mesmo grupo do projeto de 1998. O projeto de 1992, mesmo sendo considerado e apoiado na esfera federal, não conseguiu apoio interno para sua implementação na Universidade, como já destacamos. A inversão de forças se dá no novo projeto de mudança do modelo de 1998, que se utiliza da posição de apoio à agenda do Estado, para implementação de um novo projeto de Universidade idealizado pelo grupo de dirigentes. Este, por um lado, assume posições de poder e de decisão na Universidade, mas por outro não se constituíam no único grupo com forças para constituir hegemonia na Universidade.

> A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação definiu que o ingresso na graduação seja feito por meio de um 'processo seletivo' e conferiu um maior grau de liberdade às Universidades, que passam assim, elas próprias, a determinar os critérios e procedimentos de seleção de seus futuros alunos.
> Na UERJ, o modelo do Vestibular, aplicado desde 1992, se constitui em um exame de massa aplicado em um único momento ao final do ano letivo. Seus resultados, em grande parte socialmente predeterminados, mostram uma contradição entre o nível de qualificação do alunado, exigido, pelos diferentes Institutos e Faculdades, e a necessidade de preenchimento de todas as vagas oferecidas, independentemente da nota obtida pelo candidato.
> A proposta aqui apresentada - VESTIBULAR INTEGRADO - permitirá à UERJ, dentro do seu raio de ação, enfrentar alguns dos principais problemas há muito diagnosticados no atual modelo de ingresso.
> Nesse novo contexto propomos, estrategicamente, a criação de um Exame de Qualificação - 1ª etapa da seleção - preliminar às provas de final de ano, as quais serão mantidas como segunda etapa do processo.
> O Exame de Qualificação permitirá desenvolver novas ações pedagógicas, tais como: (1) preestabelecer as exigências mínimas em relação ao ensino médio; (2) aumentar o número de avaliações para a definição da classificação final dos candidatos, ampliando as modalidades de testagens; (3) recomendar ou não o candidato à participação na 2ª etapa do vestibular; (4) permitir o reingresso no sistema, ainda no mesmo ano letivo, para todos aqueles que não tenham atingido os pré-requisitos mínimos exigidos; (5) estimular, precocemente, eventuais correções de rumo; (6) manter um constante intercâmbio com o ensino médio, interferindo de forma integralizadora, contínua e não elitista.
> Por fim, a prévia aplicação de um exame de qualificação permitirá, por seus subsídios, aprimorar a 2ª etapa do novo processo, garantindo-lhe um maior grau de liberdade para avaliar com precisão as habilidades e competências dos candidatos em relação ao perfil de aluno exigido pela UERJ[91].

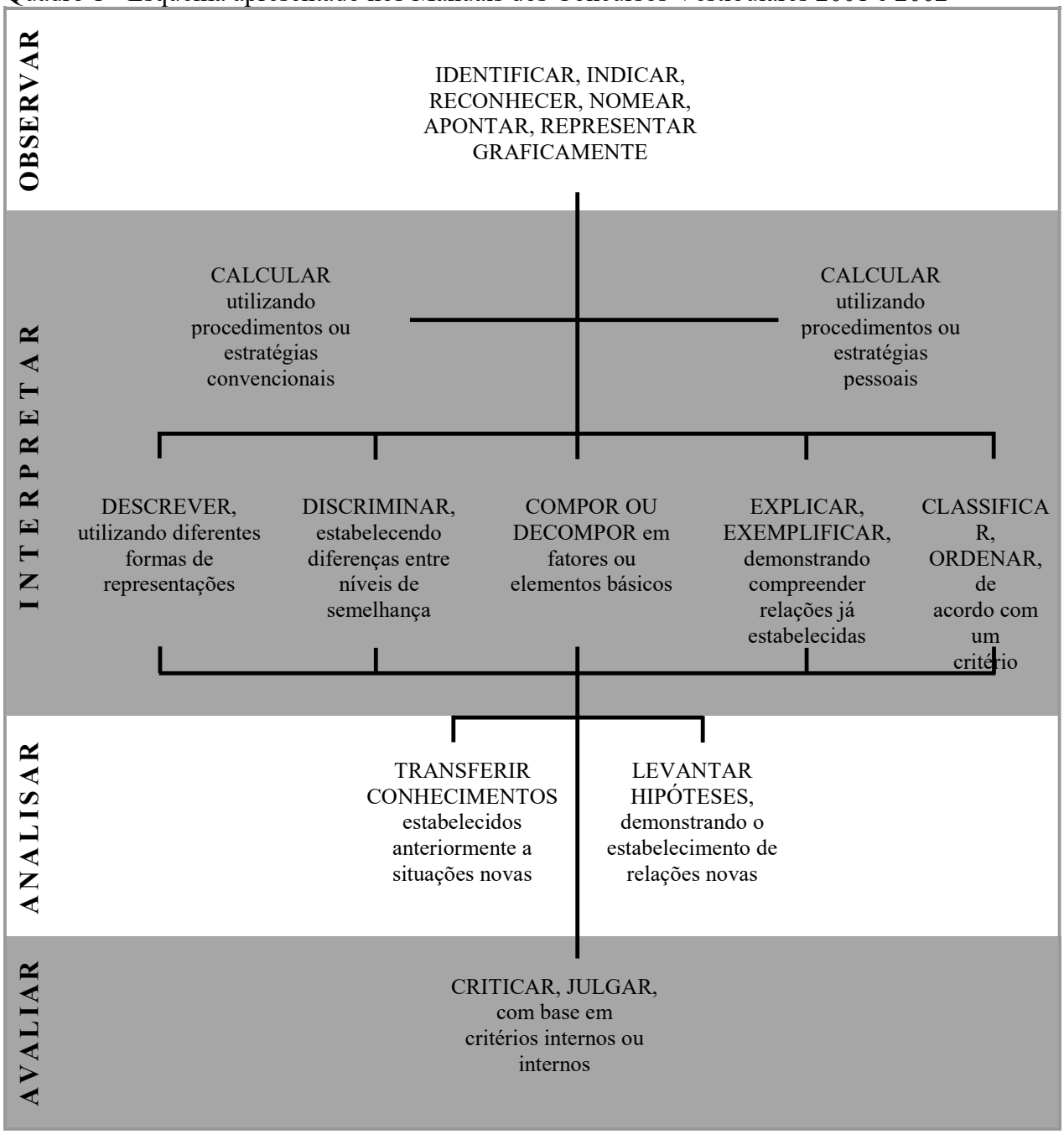
O novo modelo do Concurso Vestibular da UERJ foi divulgado para a comunidade a partir de 2000 através de seus editais e manuais do candidato, além de divulgação nos veículos de comunicação e no âmbito das escolas de ensino médio. Passaremos à análise dos Manuais dos Candidatos nos quais podemos, por um lado, observar alguns sentidos, algumas

[90] Ver entrevista do Prof. Paulo Fábio Salgueiro.
[91] Justificativa apresentada pelo Prof. Paulo Fábio Salgueiro, Diretor do DSEA para a criação do novo modelo de Concurso vestibular da UERJ. Fonte: Processo nº 10.793/UERJ/1998, p. 3.

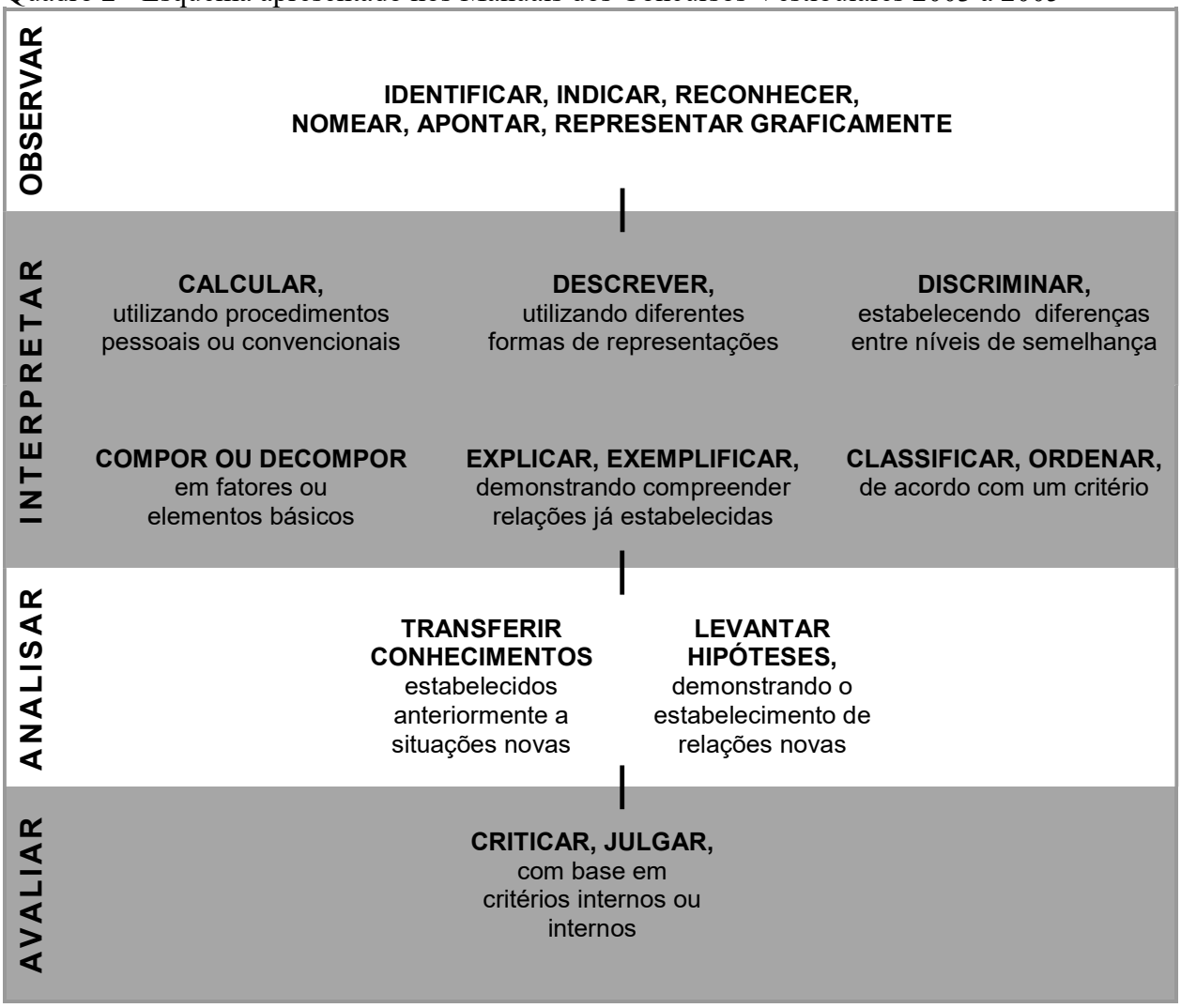
regularidades da reforma do ensino médio que foram reinterpretados pelo Vestibular da UERJ e, por outro lado, descontinuidades em relação à Reforma, mas regularidades se considerarmos a tradição disciplinar já existente no referido Concurso. Duas categorias de manuais foram analisados: os da 1ª fase, referentes ao Exame de Qualificação e dos da 2ª fase, referentes ao Exame Discursivo, numa série histórica que vai do Concurso Vestibular UERJ 2001 a 2005. Focalizaremos nossas análises no período que compreende os Manuais que propõem as avaliações dos Concursos Vestibulares de 2001 a 2003. Posteriormente, analisaremos as questões das provas referentes às duas fases da mesma série histórica. Apesar de termos tido acesso aos Manuais de uma série histórica que compreenderia os anos de 2004 e 2005, optamos por não analisar tais documentos. Isto porque uma conjuntura administrativa interferiu na estruturação do Concurso Vestibular de 2004. Nesse ano, o Concurso foi alterado excepcionalmente em seu modelo e forma de estruturação das provas, em função da necessária adequação do Calendário de Provas ao Calendário Acadêmico daquele ano em que a Universidade passou um longo período de greve institucional. Essa greve comprometeu o cronograma de provas e a operacionalização do Concurso Vestibular. Outras mudanças também foram observadas nos Manuais dos dois últimos anos da referida série histórica, no que se refere à descrição e organização dos conteúdos básicos para o Exame de Qualificação que trataremos mais adiante.

Os Manuais do Candidato referentes à 1ª fase ou ao Exame de Qualificação, apresentam os quadros abaixo (Quadros 1 e 2) em todos os Editais da série histórica.

Quadro 1 - Esquema apresentado nos Manuais dos Concursos Vestibulares 2001 e 2002



Quadro 2 - Esquema apresentado nos Manuais dos Concursos Vestibulares 2003 a 2005



Nele estão representadas as competências e habilidades que a Universidade pretende avaliar no novo modelo proposto pelo Concurso Vestibular da UERJ. Tanto as competências quanto as habilidades são indicadas genericamente. Os conceitos de competências e de habilidades não são apresentados no Manual, salvo no esquema abaixo em que são descritas em formas verbais transitivas. Isso pode indicar que tais competências e habilidades são compreendidas como um conjunto de ações que fazem parte do repertório do sujeito, ou seja, de um repertório de estruturas mentais que, no processo de assimilação de situações-problema e pela interação entre o meio externo e as estruturas mentais, as informações que estão apresentadas podem ser modificadas, resultando em respostas que são agregadas ao repertório já existente, ampliando-o a capacidade de resolução de novas situações-problema e de relacionar e de conjugar elementos já conhecidos aos inéditos que são apreendidos. Por exemplo, a habilidade de calcular se daria através da adoção de procedimentos ou estratégias convencionais ou pessoais e, como tal, se constitui parte de uma competência mais ampla que

parece estar relacionada à capacidade do indivíduo de interpretar a diversidade de signos que se apresentam a ele.

Tais competências e habilidades seriam avaliadas através da capacidade de mobilizar conteúdos básicos que são apresentados no Anexo III do Manual. Os conteúdos básicos para o Exame de Qualificação são apresentados em três grandes áreas, tal como proposto nos PCNEM: 1) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 2) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e 3) Ciências Humanas e suas Tecnologias. Todos os conteúdos são apresentados em três grandes blocos nos Manuais de 2001 a 2003, que se constituem na Orientação Geral de cada área, onde são apresentadas uma descrição sumária daquilo que será tomado como base para a avaliação, seguido de uma listagem de conteúdos básicos interdisciplinares em as disciplinas que constituem as grandes áreas são abordadas numa perspectiva integrada. Após, a listagem dos conteúdos básicos interdisciplinares, se segue uma listagem daquilo que se denominam aprofundamentos disciplinares em que podemos observar uma retomada da tradição disciplinar no Exame de Qualificação. Neste bloco, a listagem de conteúdos, apesar de se apresentar mais generalista, está organizada de forma agrupada e por disciplina. Assim, na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, os conteúdos relacionados aos aprofundamentos disciplinares dessa grande área estão listados de forma agrupada nas quatro disciplinas que as constituem: Biologia, Física, Matemática e Química.

Podemos observar ainda que, mesmo entre as grandes áreas, a compreensão da integração disciplinar e da contextualização se dá de maneira diferenciada. Na área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, a integração entre as matrizes disciplinares de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira se dá através dos conteúdos básicos interdisciplinares a ela relacionados, com priorização de conceitos operativos, relacionando o estudo e a capacidade de argumentação ao exercício da "fala cidadã". A integração disciplinar aqui se relaciona com a importância do indivíduo ser capaz de se posicionar socialmente através da argumentação e da contra argumentação, posto que a capacidade de interlocução constituiria um dos aspectos do exercício da cidadania. Observamos aqui que a amplitude disciplinar proposta nos PCNEM não foi contemplada, já que as disciplinas de Artes as Atividades Físicas e Desportivas e a Informática se constituem ramos disciplinares não avaliados em termos de conteúdos básicos ou de aprofundamentos disciplinares.

> Orientação geral
> A área de 'Linguagens, códigos e suas tecnologias' inclui as disciplinas conhecidas pelas denominações de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira, agora relacionadas aos novos meios e às novas tecnologias da comunicação.
> O presente conjunto de conhecimentos básicos integra essas disciplinas e suas perspectivas teóricas contemporâneas. As três disciplinas têm um enfoque

> instrumental, sendo utilizadas e estudadas não em si ou para si mesmas, mas como ferramentas de estudo e de construção da identidade pessoal e social.
> Enfatiza-se a leitura de textos autênticos, não traduzidos nem adaptados, extraídos de diferentes fontes. Priorizam-se os conceitos operativos, jamais listas de autores, obras e datas ou características. Semelhante perspectiva integrada do saber implica visão crítica que privilegia a organização do pensamento sobre o mero acúmulo de conteúdos e regras. Parte-se do estudo e da prática da argumentação como condição da 'fala cidadã'.
> A 'fala cidadã' exige tanto saber argumentar, para melhor defender as posições próprias, quanto saber compreender o argumento do outro[92].

Os conteúdos básicos interdisciplinares definidos para essa área também foram agrupados em três blocos: 1. do A*rgumento*, onde são listados vários conteúdos relacionados desde elementos fundamentais do argumento, métodos de argumentação, critérios de avaliação dos argumentos e falhas de argumentação; 2. do *Texto*, onde são listados conteúdos relacionados a questão da autoria e do leitor, aspectos discursivos relacionados, distribuição e organização do texto, procedimentos de coesão, coerência, reescritura e aperfeiçoamento e recursos retóricos e, por fim, 3. do *Hipertexto*, onde figuram seu conceito e capacidade de exemplificação. Neste último bloco, observamos a inserção da tecnologia associada a linguagem, já que o hipertexto é recurso amplamente utilizado nas redes informacionais contemporâneos.

Os aprofundamentos disciplinares se apresentam para esta grande área como uma lista de conteúdos, agrupados em torno das três disciplinas que compõem a área, quais sejam, Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira, não sendo enfatizados os conteúdos diretamente relacionados a lista de autores ou identificação de estilos de época.

Em relação às *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*, a integração entre as diferentes disciplinas Matemática, Física, Química e Biologia se dá pela ênfase em conteúdos sintéticos que atravessam toda a matriz disciplinar e pela ênfase em conteúdos mais analíticos. Foi escolhido o conceito de energia como expressão de um conceito síntese e fundamental dos grandes sistemas dessa matriz disciplinar. A escolha de um conceito de caráter disciplinar acadêmico aponta para um modelo de integração disciplinar também mais acadêmico, na medida em que tal conceito síntese não guarda relação com saberes cotidianos, temas transversais ou contextualizações. Já a ênfase nos conteúdos mais analíticos se dá por um processo de contextualização sociocultural desses conteúdos, na busca da aplicação e relação do conceito a situações cotidianas, ambientadas no dia-a-dia. Os conceitos são, portanto, relacionados a situações-problema cotidianas, são conceitos não associados à vida, mas, ao contrário, aplicados à vida. Podemos observar, com isso, que a integração curricular nessa grande área se pauta na escolha de um conceito transversal na área - energia e pela contextualização.

---

[92] Extrato extraído do Anexo III do Manual do Candidato do Concurso Vestibular UERJ 2001, p.17.

> Orientação geral
> A área 'Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias' está composta de conteúdos das disciplinas Matemática, Física, Química e Biologia, que objetivam relacionar o conhecimento científico sistematizado com as diferentes situações do cotidiano, contribuindo para a formação de um indivíduo capaz de tomar decisões na sociedade do século XXI.
> O presente conjunto de conhecimentos não requer alterações de profundidade conceitual em nenhum dos tópicos tradicionalmente abordados no ensino médio, conforme está apresentado com a denominação de Aprofundamentos Disciplinares. Apenas procura enfatizar que há conceitos construídos em determinados ramos da Ciência que podem ser traduzidos ou aplicados em outros ramos, conservando a mesma capacidade explicativa da realidade que possuíam em seu lugar de origem, ou seja, uma visão interdisciplinar dos conceitos científicos.
> Os conteúdos básicos interdisciplinares foram classificados em dois grandes blocos: um de caráter mais sintético - A Ordem nos Grandes Sistemas - e outro de caráter mais analítico - do Atomismo dos Pré-socráticos ao Atomismo Moderno.
> No primeiro bloco, os conteúdos referem-se, principalmente, aos métodos e conceitos que servirão de ferramentas para a construção e o desenvolvimento das competências que dizem respeito à representação, comunicação, investigação e compreensão dos aprofundamentos disciplinares da área.
> Na impossibilidade de se apresentarem todas as grandes sínteses realizadas pela Ciência, escolheu-se, nesse bloco, como conceito fundamental a energia, entendendo-a como agente que proporciona e limita a realização dos processos naturais ou das intervenções práticas realizadas pelo homem.
> Quanto ao segundo bloco, mais ligado à contextualização sociocultural, procurou-se traçar o procedimento analítico de reduzir qualquer sistema complexo a seus componentes ou constituintes, que acreditamos serem básicos ou fundamentais.
> Assim, espera-se que o aprendizado nessa área não se restrinja apenas ao conhecimento técnico, mas desenvolva também uma cultura mais ampla, que permita ao candidato a demonstração de sua capacidade de interpretação de fenômenos naturais, de compreensão de procedimentos e equipamentos do cotidiano com uma visão de mundo que é ao mesmo tempo natural e social[93].

Os conteúdos básicos interdisciplinares foram nesta área agrupados em dois blocos. O primeiro referente à ordem nos grandes sistemas, no qual ao conceito transversal de energia são relacionados outros conceitos/temas que integram a matriz disciplinar da área, tais como, método científico, introdução à lógica, estimativas de valores e ordens de grandeza, descrição e leitura de dados, estados de agregação da matéria, equilíbrio térmico, temperatura e escalas Celsius e Kelvin e a energia e suas transformações. O segundo bloco - do atomismo dos pré-socráticos ao atomismo moderno - apresenta uma listagem de conteúdos que enfatiza a compreensão dos componentes dos grandes sistemas, tais como, por exemplo, sistemas numéricos, onde seriam abordados os conjuntos, as operações, relações de pertinência e inclusão, dentre outros; a célula como unidade fundamental da vida e os componentes constituintes fundamentais da matéria. Tal como na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, os aprofundamentos disciplinares se apresentam como uma listagem de conteúdos genérica e agrupados por pelas disciplinas constituintes da área, quais sejam, Biologia, Física, Matemática e Química.

[93] Extrato extraído do Anexo III do Manual do Candidato do Concurso Vestibular UERJ 2001, p. 19.

Em relação à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, a integração disciplinar entre História e Geografia se apresenta relacionada à articulação entre vários aspectos das disciplinas, enfatizados no contexto brasileiro sem, no entanto, deixar de considerar a relação do contexto brasileiro com os processos históricos ocidentais, com ênfase na análise e no raciocínio.

> Orientação geral
> A área 'Ciências Humanas e suas tecnologias' que, para este momento, inclui as disciplinas História e Geografia, tem como princípio a busca de um diálogo interdisciplinar que permita a articulação de fatos, conceitos, processos e tendências entre seus campos, de modo contextualizado.
> Os conteúdos propostos na área serão enfatizados no contexto brasileiro, sendo construídos em conexão com conteúdos pertinentes ao processo histórico do mundo ocidental, em sua relação de figura e fundo.
> O enfoque teórico-prático deve privilegiar estratégias diversificadas que promovam mais o raciocínio do que a memorização, valorizem a análise de diferentes fontes e testemunhos passados e presentes, contribuindo para um posicionamento crítico frente às questões do mundo contemporâneo[94].

Os conteúdos básicos interdisciplinares, diferentemente das demais áreas, são apresentados num único bloco, sem segmentação ou sub-organizações internas, onde podemos observar uma forte interligação das matrizes disciplinares da área, como por exemplo, nos seguintes conteúdos apresentados: origens, dimensões e perspectivas do processo de globalização e fragmentação - territorial, econômica, política e cultural - no mundo contemporâneo ou, ainda, na relação sociedade-natureza: apropriação dos recursos naturais do Brasil, seus diferentes contextos históricos e geográficos e a problemática socioambiental decorrente. Tal como as demais áreas, os aprofundamentos disciplinares são apresentados como uma relação de conteúdos mais globais, marcadamente subdivididos pelas disciplinas Geografia e História.

Nos Manuais dos Concursos Vestibulares da UERJ dos anos de 2004 e 2005[95], a marca disciplinar dos aprofundamentos disciplinares se dilui, já as grandes áreas são apresentadas somente em suas orientações gerais, nas quais são definidos e declarados seus propósitos, sendo relacionados posteriormente eixos interdisciplinares. Nesses eixos é apresentada uma lista de conteúdos de forma mais inter-relacionada, mas que, numa leitura mais atenta, podemos ainda notar uma matriz disciplinar em sua estruturação, já que na área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias os eixos disciplinares se subdividem em: 1) Estudo do Texto e 2) Literatura e Sociedade, relacionadas, respectivamente, a Língua Portuguesa e Estrangeira e Literatura. Na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, os eixos disciplinares se apresentam organizados da seguinte forma: 1) Bases

[94] Extrato extraído do Anexo III do Manual do Candidato do Concurso Vestibular UERJ 2001, p. 20.
[95] Ver Anexo III - Conteúdos Básico dos Manuais do Candidatos do Vestibular Estadual 2004 e 2005, 1ª fase, Exame de Qualificação

Metodológicas e Instrumentais; 2) os constituintes fundamentais da matéria inorgânica e orgânica; 3) a matéria em equilíbrio e em movimento; 4) as substâncias e suas transformações e 5) os seres vivos e sua relação com o ambiente, onde podemos observar, respectivamente, uma listagem de conteúdos relacionada à Matemática, à Atomística (Química), à Física, à Físico-química e, por fim, à Biologia. Na área de Ciências Humanas e suas tecnologias, tal como, nos manuais dos Concursos anteriores, quando na listagem dos conceitos básicos interdisciplinares, os eixos interdisciplinares se apresentam num único grande bloco, sem subcategorizações internas, o que parece apontar para uma maior estruturação interdisciplinar da área. Como já foi afirmado anteriormente, pelos limites da pesquisa, não aprofundaremos a reestruturação da matriz interdisciplinar a partir do Concurso Vestibular Estadual de 2004.

Os critérios de avaliação dos resultados obtidos pelos candidatos na 1ª fase são divulgados na forma de Certificados de Aprovação no Exame de Qualificação. Esses certificados não conferem ao candidato uma nota ou uma simples autorização que o permita participar da 2ª fase. De fato, o Certificado de Aprovação indica se o candidato está ou não apto a realizar o Exame Discursivo. No entanto, seu propósito é o de diagnosticar os resultados do processo de ensino-aprendizagem conquistados pelos candidatos ao longo do Ensino Médio.

> (...) a Universidade poderia ter uma influência extremamente positiva no Ensino Médio no Rio de Janeiro, levando um retorno de informações às famílias e escolas dos candidatos, através dos dados modernos apresentados no Exame de Qualificação, e após uma primeira fase, seria realizada uma fase discursiva com um novo modelo mais detalhado, conforme a demanda trazida à SR-1 pelas Unidades, segundo a qual os candidatos não eram cuidadosamente selecionados por que havia poucas questões (no Concurso Vestibular) e acabavam sendo maciçamente reprovados nas chamadas Disciplinas de Retenção desde o primeiro período letivo (dos cursos de graduação da Universidade). Asseverou que a saída não era se elevar tanto a exigência do vestibular (...), mas sim se demonstrar ao Ensino Médio que, para passar para a UERJ, seria necessário ter-se um conteúdo mínimo bem definido pelo Exame Discursivo. (...) Disse ainda que, se o candidato não obtivesse qualificação na primeira vez, poderia tentar outra vez no mesmo ano e as escolas de Nível Médio estariam sendo constantemente informadas da sua própria qualidade.[96]

Por fim, os candidatos aprovados com recomendação para a realização do Exame Discursivo receberiam um bônus com um determinado número de pontos, os quais seriam acrescidos aos pontos obtidos pelo candidato no Exame Discursivo. Tal bonificação se apresentou variável ao longo dos anos, no que se refere ao número de pontos que o candidato receberia para ser acrescentado aos pontos obtidos por seu desempenho na segunda fase. Assim, de acordo com o percentual de acertos do candidato nas questões da prova da 1ª fase, o candidato seria considerado aprovado e apto a participar da próxima fase do Concurso,

[96] Excerto da relatoria do Prof. Paulo Fábio Salgueiro constante na Ata da 1ª sessão ordinária do CSEPE, realizada no dia 24 de fevereiro de 1999, quando da exposição da proposta do novo modelo de Concurso Vestibular da UERJ.

sendo um determinado bônus acrescido ao resultado da segunda fase. Os candidatos que obtivessem um percentual muito baixo de acertos na primeira fase seriam considerados reprovados e não aptos a participarem na segunda fase.

A 2ª fase ou Exame Discursivo do Concurso Vestibular, por sua vez, apresenta também um quadro em que estão representadas as competências e habilidades que a Universidade pretende avaliar nessa fase do Concurso. Até o Concurso Vestibular 2003, o Exame Discursivo era constituído de uma Prova de Língua Portuguesa Instrumental com Redação, para todas as carreiras, e de mais três provas de disciplinas específicas definidas de acordo com o grupo de carreiras afins para as quais o estudante se candidatara no momento de sua inscrição nesta fase do Concurso. Abaixo, apresentamos o quadro das carreiras já reunidas por grupos em que a Universidade estabelece quais as provas específicas nas quais o candidato será avaliado de acordo com a carreira para qual optou no momento de sua inscrição na 2ª fase.

Quadro 3: Distribuição de Provas do Exame Discursivo por Carreira extraído do Manual do Candidato do Concurso Vestibular UERJ de 2001

Grupo	Carreira	Provas Específicas	
		03/12/2000	17/12/2000
I	Ciências Biológicas/RIO Ciências Biológicas/ S. Gonçalo Educação Física Enfermagem Medicina Nutrição Odontologia Psicologia	L. Portuguesa Instrumental com Redação Física	Biologia Química
II	Administração Ciências Contábeis Ciências Econômicas	L. Portuguesa Instrumental com Redação História	Geografia Matemática
III	Engenharia Cartográfica/RIO Engenharia Civil/RIO Engenharia Mecânica/RIO Engenharia de Produção/RIO Engenharia de Produção/Resende Engenharia Mecânica/Friburgo Engenharia Química Física Geologia Oceanografia Química	L. Portuguesa Instrumental com Redação Física	Matemática Química
IV	Estatística Informática Matemática/RIO Matemática/S. Gonçalo	L. Portuguesa Instrumental com Redação Física	Matemática L. Estrangeira
V	Ciências Sociais Direito Educação Artística Filosofia Geografia /RIO Geografia /S. Gonçalo História /RIO História /S. Gonçalo Jornalismo Pedagogia/Baixada Fluminense Pedagogia/RIO Relações Públicas Serviço Social	L. Portuguesa Instrumental com Redação História	Geografia L. Estrangeira
VI	Letras/RIO Letras/S. Gonçalo	L. Portuguesa Instrumental com Redação História	
VII	Desenho Industrial	L. Portuguesa Instrumental com Redação História	Matemática L. Estrangeira

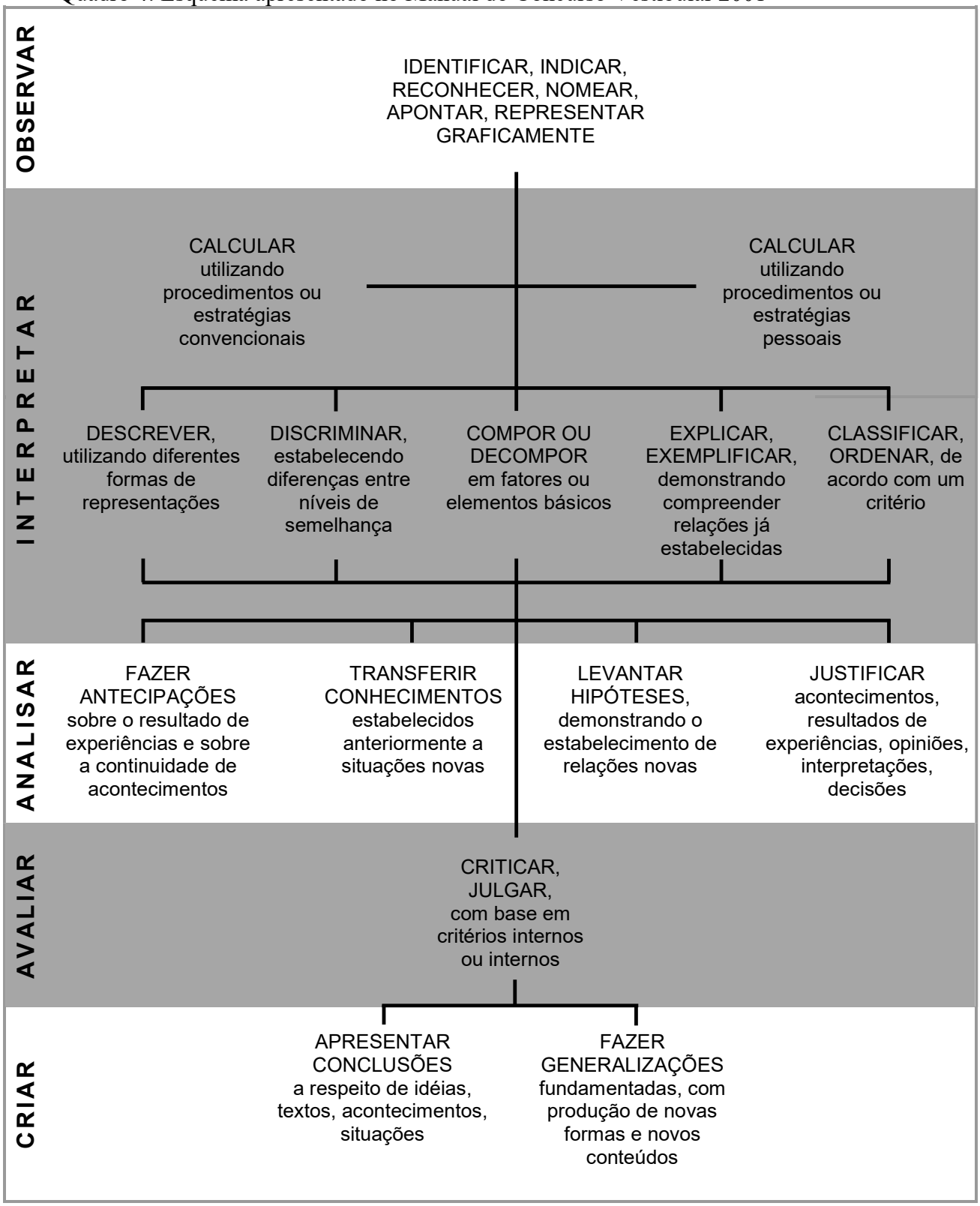
Nesse sentido, o Exame Discursivo se distingue do Exame de Qualificação na medida em que, nesta fase, o candidato ainda não define sua escolha de carreira. A 1ª fase, portanto, se propõe a avaliar os resultado da aprendizagem do candidato apreendida ao longo de sua formação no Ensino Médio, enquanto que a 2ª fase pretende avaliar se o candidato preenche os requisitos que a Universidade compreende como sendo necessários para que o candidato ingresse no curso para o qual está concorrendo.

> (...) a primeira fase avaliaria o Nível Médio e a segunda fase estaria medindo a aptidão do candidato e seu perfil para entrar na UERJ conforme as especificações dos Conselhos Departamentais[97].
> A qualificação afirma o seguinte: Você está apto para ingressar na Universidade e o Exame Discursivo afirma: Olha que Universidade nós queremos que a UERJ seja!
> (Referindo-se ao desempenho dos candidatos no Exame de Qualificação) Você está apto a entrar em qualquer Universidade, inclusive na UERJ. Você tem as competências mínimas necessárias e etc para estar cursando qualquer curso aqui na UERJ.
> (Referindo-se ao desempenho dos candidatos no Exame Discursivo) A Universidade dizia: Olha! Nós aqui da UERJ temos um projeto de Universidade e nosso projeto de Universidade é esse aqui![98]

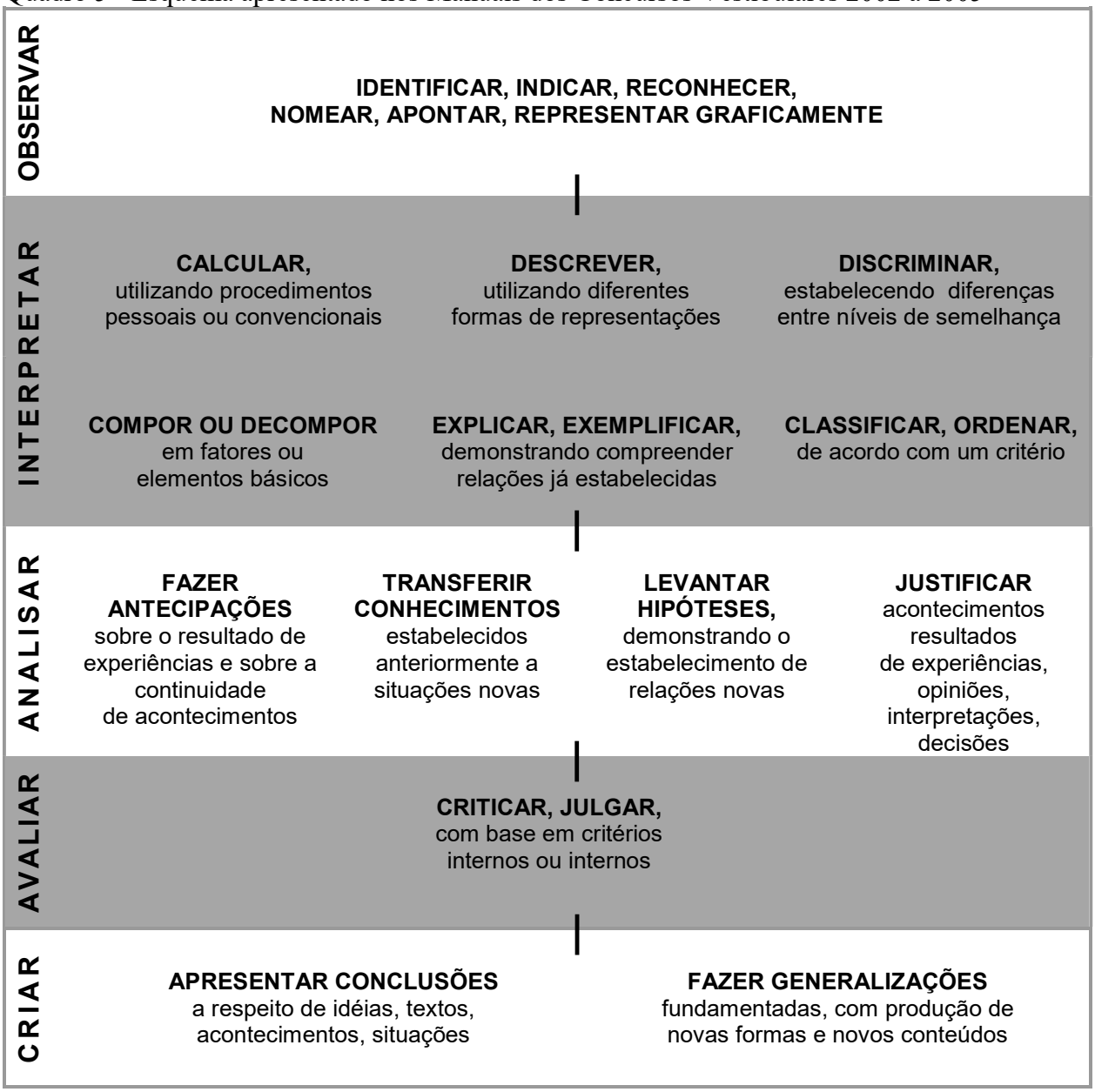
Nessa fase, as competências e habilidades requisitadas estão ampliadas, incluindo-se a habilidade de fazer antecipações e de justificar, além da inserção da competência de criar através das habilidades de apresentar conclusões e fazer generalizações. As respostas dadas pelos candidatos nessa fase, diferentemente do Exame de Qualificação que se constituía de uma prova com oitenta questões objetivas, são todas de caráter discursivo.

[97] Excerto da fala da Conselheira Lená Medeiros de Menezes extraído da ata da 1ª sessão ordinária do CSEPE de 24 de fevereiro de 1999.
[98] Excerto da entrevista concedida pelo Prof. Paulo Fábio Salgueiro.

Quadro 4: Esquema apresentado no Manual do Concurso Vestibular 2001



Quadro 5 - Esquema apresentado nos Manuais dos Concursos Vestibulares 2002 a 2005



Os conteúdos programáticos se apresentam disciplinarmente subdivididos em uma primeira parte que descreve as orientações gerais de cada prova, seguida do programa propriamente descrito. Nestes programas, os conteúdos são agrupados em partes que expressam um conjunto de conteúdos relacionais a um tema mais geral pertinente a disciplina. Podemos observar, no entanto, que se comparados com os conteúdos programáticos do Manual do Candidato do Concurso Vestibular de 1997, anterior a implementação do novo Modelo, as listagens de conteúdos não sofreram mudanças expressivas, não raro a repetição de grandes blocos de conteúdos já anteriormente requisitados aos candidatos no Exame Discursivo desse ano. Podemos observar também que, nas orientações gerais de algumas

disciplinas como Geografia, História e Língua Portuguesa, as competências e habilidades são evocadas e descritas em alinhamento com o esquema de competências e habilidades acima. Isso parece sinalizar um hibridismo entre as tradições disciplinares da Universidade e uma nova compreensão do conhecimento pautado nos princípios da Reforma, tais como, competências e habilidades e contextualização, por exemplo.

Segundo as fontes entrevistadas, a banca elaboradora das provas é constituída dos próprios docentes da Universidade. Para cada área, no caso do Exame de Qualificação, ou disciplina, no caso do Exame Discursivo, são escolhidos pelo menos dois docentes, um de cada área ou disciplina pertencente aos quadros do Colégio de Aplicação da UERJ e outro, indicado pelo Conselho Departamental de cada Unidade Acadêmica que tenha, preferencialmente, experiência em trabalhar com o Ensino Médio. A ênfase na relação docente com o Ensino Médio como pré-requisito para a composição da banca examinadora foi um aspecto relatado em todas as entrevistas realizadas. Nesse sentido, as provas expressam essa dupla orientação: a de um esforço pela integração dos princípios da Reforma e dos princípios que orientam a tradição disciplinar da Universidade em termos de educação superior.

A apropriação dos princípios da Reforma do Ensino Médio pela Universidade também foi construída a partir de um intenso trabalho de circulação dos sentidos propostos pela Reforma quando nos estudos e debates em torno do projeto de um Novo Modelo de Concurso Vestibular. Cumpre destacar as estratégias adotadas com a aprovação do novo modelo, relatadas pelos entrevistados: a realização de seminários internos, fóruns para o debate em torno da proposta do Novo Modelo, quando de sua divulgação para a comunidade externa e rede escolar, a capacitação da banca examinadora com a vinda de especialistas na área, a produção de uma Revista Eletrônica para divulgação da base de dados sobre os resultados obtidos no Concurso Vestibular, com vistas ao fornecimento de subsídios para a comunidade em relacionar os resultados do Concurso aos resultados do Ensino Médio, dentre outras.

Quando passamos à análise das provas, podemos observar que, tal como nos Manuais do Candidato, a integração curricular e a contextualização também são reinterpretadas distintamente, dependendo da fase do Concurso e da área de conhecimento. Analisaremos essas reinterpretações de maneira global, por áreas, trazendo alguns exemplos emblemáticos das questões das provas. Elegemos, portanto, exemplos de questões de provas da série histórica que abrange o período de 2001 a 2003 e, para fins comparativos sobre o nível de reestruturação e mudança das questões de prova, como expressões da política curricular da

Universidade em sua relação com o Ensino Médio, colhemos exemplos de questões da provas do Concurso Vestibular UERJ de 1997, ou seja, anterior ao novo modelo de Concurso.

Na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que abrange a matriz disciplinar de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Literatura, podemos observar que, entre os Exames de Qualificação do novo modelo de Vestibular e a 1ª fase do Concurso Vestibular UERJ de 1997, a contextualização se apresenta pelos esforços de avaliação da capacidade de interpretação, de argumentação e de identificação da função leitor e autor nos textos, bem como dos elementos operativos do texto como ferramentas fundamentais a capacidade de comunicação e interação mais crítica do indivíduo no mundo. A integração parece estar centrada nessa capacidade do indivíduo articular esses diferentes elementos operativos da língua, a partir da análise de textos construídos em uma linguagem mais contemporânea e midiática, os quais potencializaram sua capacidade de argumentação, de coerência e de comunicação. A introdução de elementos que relacionam a língua às novas tecnologias também pode ser observada.

Por outro lado, as questões constantes no Concurso vestibular de 1997 fazem uma clara segmentação dos conteúdos gramaticais dos da Literatura, em que são privilegiados os estilos de época e os elementos que os caracterizam, conforme pode ser observado no exemplo que se segue:

> Questão 32
> Uma característica marcante dos poetas da última fase do Romantismo, especialmente presente no poema
> de Castro Alves, é:
> (A) o tom declamatório e engajado
> (B) o uso de versos brancos e livres
> (C) o escapismo como temática e proposta
> (D) a citação dos poetas barrocos e árcades
> (Fonte: Concurso Vestibular UERJ 1997 1ª fase)
>
> Questão 43
> "por que motivo eles se ajuntaram e qual a razão de seus sofrimentos." (texto III - verso 30). A palavra sublinhada tem papel interrogativo indireto (a expressão é sinônima de por qual motivo), não podendo ser analisada como pronome relativo. O único dos trechos abaixo, porém, que contém exemplo de um que relativo é:
> (A) "Bendito o que semeia livros" (texto I - versos 25/26)
> (B) "é lógico, portanto, que vos fale do ensino" (texto II - linhas 1 e 2)
> (C) "são bem maiores do que quaisquer outras" (texto III - versos 22/23)
> (D) "Se bem que seja difícil compreender" (texto III - verso 29)
> (Fonte: Concurso Vestibular UERJ 1997 1ª fase)

Em ambos os exemplos acima, a caracterização da fase do Romantismo, a partir da identificação de elementos constantes no texto e a ênfase na categorização e no correto uso dos

elementos gramaticais no texto sinalizam uma abordagem conteudista e disciplinar da língua e da literatura.

> Questão 02
> As novas tecnologias de comunicação utilizam o hipertexto, que é uma espécie de "supertexto": um texto maior que contém vários níveis textuais lidos em múltiplas direções. Antes mesmo do computador, já podíamos encontrar exemplos de hipertexto, como verbetes de enciclopédia, índices analíticos e notas de rodapé. Esta prova de múltipla escolha também pode ser caracterizada como hipertextual, pela seguinte razão:
> (A) fornece uma alternativa verdadeira e três falsas, para a solução da questão
> (B) requer conhecimento prévio dos assuntos, para a articulação com outros textos
> (C) inclui textos, questões e opções em diversas línguas, para a ampliação da compreensão
> (D) exige leitura dos enunciados e das alternativas em diferentes ordens, para a identificação da resposta
> (Fonte: 1º Exame de Qualificação Concurso Vestibular UERJ 2001)
>
> Questão 01
> O escritor José de Alencar publicou nos jornais várias crônicas, à época chamadas folhetins. Ele inicia o folhetim "A arte da conversa" com um recurso retórico comum, que se pode descrever como:
> (A) imprimir tom coloquial à própria conversa
> (B) dizer que não vai fazer o que está fazendo
> (C) negar a importância do que acha importante
> (D) invocar a autoridade de um autor já reconhecido
> (Fonte: 2º Exame de Qualificação Concurso Vestibular UERJ 2003)

Já nos exemplos supracitados do Exame de Qualificação, a abordagem está na avaliação da capacidade do candidato exercer estratégias de leitura e sua habilidade na leitura de textos, os quais podem ser escritos em diferentes gêneros e estilos, relacionando o uso de elementos do texto aos sentidos que o autor faz uso com a adoção dos gêneros literários, ou seja, relacionar os elementos do texto aos efeitos expressivos que os usos desses elementos produzem. O enfoque nas tecnologias também pode ser observado na primeira questão, onde o candidato deve ser capaz de operar com as novas tecnologias da informação, amplamente utilizado pela informática e internet. Nesse caso, a contextualização abrange o uso das tecnologias de comunicação da atualidade como uma ferramenta estratégica e fundamental da sociedade do conhecimento, do trânsito das informações em tempo real e em múltiplos níveis.

O mesmo pode ser observado quando na análise das questões na prova anterior ao novo modelo as questões eram fortemente relacionadas a disciplina entendida como uma lista de conteúdos que devem ser avaliados. No Exame Discursivo, a prova, apesar de estar estruturada disciplinarmente, as questões são trabalhadas integrando os conteúdos da língua aos da literatura, privilegiando a capacidade de argumentação, de interpretação, de análise e na capacidade de relacionar tais elementos ao cotidiano, a partir de uma coleção de textos que apresentam diferentes estilos e narrativas. Ao contrário da abordagem anterior ao novo

modelo, na qual observamos a ênfase na caracterização de época, de compreensão das fases literárias como etapas históricas, lineares, com características bem marcadas associadas a uma compreensão da história linearmente.

> Questão 01
> Todos os textos apresentam figuras de soldados. Contudo, o modo de apresentação destas figuras não é o mesmo.
> A) No texto I, Laurindo Rabelo idealiza a figura do guerreiro, transformando o general Labatut em herói.
> Aponte o estilo de época a que corresponde esta idealização do poeta.
> B) No texto III, Murilo Mendes apresenta o soldado como anti-herói – preguiçoso e covarde, sem a menor disposição de lutar pela pátria.
> Aponte o estilo de época a que corresponde esta apresentação do poeta.
> (Fonte: 2ª Fase - Concurso Vestibular UERJ 97)

> Questão 04
> O texto é todo construído a partir da exposição de situações corriqueiras da vida privada. Transcreva do texto um período completo em que tais situações são claramente associadas à vida pública.
> (Fonte: Exame Discursivo Concurso Vestibular UERJ 2001)

Na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, podemos observar que nos Exames de Qualificação a integração curricular se apresenta, sobretudo, entre as disciplinas que constituem a matriz curricular da área. A contextualização se apresenta nos enunciados como situações-problema do cotidiano sobre as quais o candidato deverá analisar se utilizando da articulação entre as competências esperadas e os conteúdos disciplinares exigidos. No entanto, ainda assim, podemos perceber a que disciplina a questão privilegia em seus objetivos de avaliação de conteúdo. Apesar de já podermos observar tanto a contextualização quanto uma incipiente integração curricular em algumas questões da prova de 1997, a integração disciplinar e a contextualização é muito mais sutil e refinada nos Exames de Qualificação. Observamos que a contextualização no modelo de 1997 se constitui muito mais num cenário do que num contexto que guarda relação com o problema apresentado. A retirada do texto referente ao cenário não traria prejuízos a questão.

> Questão 02
> Até cerca de 405 milhões de anos atrás, parece que a vida esteve limitada à água. A existência terrestre trouxe consigo sérios problemas como, por exemplo, o risco de dessecamento. Características que permitissem aos vegetais a redução de perda d'água em suas partes aéreas foram selecionadas positivamente pelo ambiente por facilitar a adaptação. A economia de água é permitida pelo seguinte tecido vegetal:
> (A) súber
> (B) floema
> (C) colênquima
> (D) parênquima de assimilação
> (Fonte: Concurso Vestibular UERJ 1ª fase 1997

Questão 24
Para que a "cola de sapateiro" não seja utilizada como droga e também devido à presença de uma substância cancerígena, o tolueno (ou metil benzeno), uma das propostas sugeridas foi a adição de pequena quantidade de formol (ou solução aquosa a 40% de metanal), que, em virtude de seu cheiro forte e irritante, desestimularia a inalação do produto. As substâncias orgânicas citadas, o tolueno e o metanal, apresentam, respectivamente, as seguintes fórmulas moleculares:
(A) C7H10 e CH3O
(B) C7H10 e CH2O
(C) C7H8 e CH3O
(D) C7H8 e CH2O
(Fonte: Concurso Vestibular UERJ 1ª fase 1997)

Nessa questão, por exemplo, a supressão do cenário não acarretaria prejuízo à resposta que o candidato deve dar, já que do cenário não se extraí uma relação ao foco da questão que é a representação das substâncias tolueno e metanal através de suas fórmulas moleculares. Assim, se suprimíssemos o trecho “Para que a ‘cola de sapateiro’ (...) desestimularia a inalação do produto” que, de fato, guarda relação com uma questão da atualidade, ainda seria possível responder à questão. Assim, o que se pretende na questão é avaliar a capacidade do candidato, a partir do nome da substância, ser capaz de escrever sua fórmula molecular, o que poderia ser feito independente do cenário, do pano de fundo que se apresenta.

Questão 41
Em um posto de saúde foram atendidas, em determinado dia, 160 pessoas com a mesma doença, apresentando, pelo menos, os sintomas diarréia, febre ou dor no corpo, isoladamente ou não. A partir dos dados registrados nas fichas de atendimento dessas pessoas, foi elaborada a tabela abaixo. Na tabela, X corresponde ao número de pessoas que apresentaram, ao mesmo tempo, os três sintomas. Pode-se concluir que X é igual a:
(A) 6
(B) 8
(C) 10
(D) 12
(Fonte: Concurso vestibular UERJ 1º Exame de Qualificação 2002)

Utilize as informações abaixo para responder às questões de números 39 e 40.
Além do impacto ambiental agudo advindo do derramamento de grandes quantidades de óleo em ambientes aquáticos, existem problemas a longo prazo associados à presença, no óleo, de algumas substâncias como os hidrocarbonetos policíclicos aromáticos, mutagênicos e potencialmente carcinogênicos. Essas substâncias são muito estáveis no ambiente e podem ser encontradas por longo tempo no sedimento do fundo, porque gotículas de óleo, após adsorção por material particulado em suspensão na água, sofrem processo de decantação.
Questão 39
As substâncias mutagênicas mencionadas no texto podem atingir o topo da pirâmide alimentar através do fenômeno denominado:
(A) biogênese
(B) biossíntese
(C) biodegradação
(D) bioacumulação
(Fonte: Concurso Vestibular UERJ 1º Exame de Qualificação 2002)

Nesse exemplo, no entanto, podemos observar a integração disciplinar entre as disciplinas de química e biologia que se articulam em torno de um problema de ordem ambiental e da atualidade. Aqui, a ênfase se desloca para a capacidade do candidato analisar fatos, relacioná-los e, a partir de seu repertório de conhecimentos, concluir algo acerca do problema apresentado. Podemos, assim, observar a ênfase nas habilidades que expressam a capacidade do candidato estabelecer relações entre diferentes campos disciplinares frente às situações-problema que tomam parte de nosso dia-a-dia.

Nos Exames Discursivos, como já dissemos anteriormente, as disciplinas se apresentam separadamente. Nessa fase do Concurso, observamos uma ênfase maior na questão da avaliação dos conteúdos por disciplina. Formas de representação gráficas, ilustrações e textos que introduzem as situações-problema são freqüentes. Nesse sentido, as provas do Exame Discursivo da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias não apresentam mudanças substantivas em relação ao modelo anteriormente adotado. No entanto, o diferencial em relação ao número de questões por disciplina sinaliza a preocupação da Universidade em conseguir avaliar os conteúdos disciplinares dessa área de forma mais abrangente.

> Questão 04
> CÉLULAS IMORTAIS CONTAM AOS CIENTISTAS HISTÓRIA DA EVOLUÇÃO DA HUMANIDADE
> Estas células formam um livro, conservado em tanques de nitrogênio líquido que guarda informações desconhecidas sobre a humanidade. Os capítulos contam diferentes detalhes da saga do homem na terra: suas andanças pelos continentes, casamentos ancestrais e os ataques de doenças.
> (adaptado de O Globo)
>
> A) Explique por que o processo de autoduplicação do DNA dá significado à hereditariedade permitindo revelar a história da evolução da humanidade.
> B) "... suas andanças pelos continentes, casamentos ancestrais e os ataques de doenças" podem ser estudados através de observações de características morfológicas e fisiológicas da célula.
> Nomeie o processo através do qual o DNA é capaz de controlar e interferir nas características morfológicas e fisiológicas da célula.
> (Fonte: Concurso Vestibular UERJ - Biologia 2ª fase 97)
>
> Questão 03
> Muitos produtos, como por exemplo balas e chicletes, contêm no rótulo a informação de que possuem flavorizantes, substâncias que imitam sabor e odor de frutas. O etanoato de isobutila, flavorizante de morango, é uma delas.
> A) Escreva a fórmula estrutural plana do etanoato de isobutila e indique a função química a que pertence.
> B) Sabendo-se que o etanoato de isobutila pode ser obtido pela reação entre o etanóico e um álcool, escreva a equação química correspondente à sua obtenção.
> (Fonte: Concurso Vestibular UERJ Química 2ª fase 1997)

Mais uma vez, a contextualização aqui é tomada como um cenário, cuja supressão não implica prejuízo na resposta do candidato. O que ocorre é somente uma sinalização da

presença das substâncias relacionadas em produtos que são consumidos pela população. O contexto é informacional e não relacional. O candidato não precisa relacionar nenhum elemento presente no cenário para responder a questão. É a capacidade de escrita das fórmulas estruturais das substâncias nominadas e equações que representam as reações químicas pelo candidato que se pretende avaliar e não relações causais a partir do contexto apresentado.

> Questão 09
> Recentemente, diversos casos de febre amarela foram confirmados em pacientes que residiam nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro e haviam viajado para regiões de florestas no interior do país. A forma silvestre da doença é endêmica em algumas regiões, mas a febre amarela urbana foi erradicada do Brasil desde 1927.
> Identifique o agente transmissor de febre amarela urbana e aponte uma forma de combate desta doença nas grandes cidades.
> (Fonte: Concurso Vestibular UERJ Exame Discursivo 2001)

> Questão 01
> Um grupo de alunos de uma escola deveria visitar o Museu de Ciência e o Museu de História da cidade. Quarenta e oito alunos foram visitar pelo menos um desses museus. 20% dos que foram ao de Ciência visitaram o de História e 25% dos que foram ao de História visitaram também o de Ciência.
> Calcule o número de alunos que visitaram os dois museus.
> (Fonte: Concurso Vestibular UERJ Exame Discursivo 2001)

No Exame Discursivo da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias podemos observar traços disciplinares na estruturação das questões. A interdisciplinaridade está mais esmaecida, já que as situações-problema não versam sobre o trânsito de questões que transpassem diferentes disciplinas. No entanto, a retirada no enunciado, aqui compreendido como o contexto para o qual o candidato deve ser orientar para a resolução do problema, causa prejuízo à resposta. O candidato necessariamente tem que se remeter ao enunciado para dele extrair os elementos que lhe permitirão responder a questão. Freqüentemente, a introdução da questão se dá através de distintas formas de representação: gráficos, tabelas, probabilidades, dentre outras, o que também aponta para uma preocupação de se avaliar a habilidade do candidato em interpretá-los.

Na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, podemos observar a integração curricular de maneira mais complexa e refinada, onde as disciplinas que compõem a matriz curricular da área se apresentam mais fortemente integradas, utilizando-se freqüentemente de elementos comumente utilizados em outras disciplinas (gráficos, charges, textos literários e jornalísticos, dentre outros). No entanto, a integração disciplinar se apresenta marcadamente entre as disciplinas História e Geografia. A contextualização também pode ser observada com a abordagem de temáticas contemporâneas. Freqüentemente, também pode ser observado que as questões fornecem subsídios para as respostas dos candidatos através dos elementos apresentados em seus enunciados. Observamos, com isso, que nessa área, a ênfase não está na

memorização dos conteúdos, mas na capacidade do candidato operar e elaborar criticamente respostas e argumentos com as informações e situações que a ele são apresentadas. Ao analisarmos as provas dessas duas disciplinas no Concurso Vestibular de 1997, observamos que tais elementos de contextualização já podiam ser identificados antes da adoção do novo modelo de Concurso Vestibular, o que sinaliza que a adoção do novo modelo reafirmou, fortaleceu e sofisticou uma característica já observável nessas disciplinas.

> Questão 50
> O Brasil hoje é a Argentina de 92.
> (Declaração de Domingo Cavallo, ex-Ministro da Fazenda da Argentina)
> Em 1992, a exemplo do que ocorre hoje no Brasil, a economia argentina alcançava sua estabilização, afastando riscos de retorno à hiperinflação. Em 1996, a inflação permanece com taxas extremamente baixas.
> O problema, porém, é que a estabilidade dos índices de inflação, na Argentina, foi obtida mediante a implantação de medidas que resultaram, dentre outros, em:
> (A) participação crescente do Estado como empresário
> (B) aprofundamento dos níveis de desemprego da população
> (C) decretação unilateral de suspensão do pagamento da dívida externa
> (D) adoção de uma política cambial independente do dólar norte-americano
> (Fonte: Concurso Vestibular UERJ Geografia 1ª fase 1997)

> Questão 42
> Quem estiver com o rádio ligado, de segunda a sexta-feira das 19 às 20 horas, ouvirá acordes da famosa ópera de Carlos Gomes, O Guarani. É a abertura do programa oficial A Voz do Brasil, presente obrigatoriamente nas rádios brasileiras desde 1934 – obrigatoriedade que hoje é questionada por vários segmentos da sociedade. Este programa simbolizou uma determinada época da república no Brasil, o Estado Novo (1937-45). A afirmativa que melhor explica a importância da Voz do Brasil durante o Estado Novo é:
> (A) exaltação das ações do presidente da República
> (B) expansão do ensino básico para as camadas populares
> (C) conscientização do povo para o exercício da cidadania
> (D) elevação da cultura popular estigmatizada na República Velha
> (Fonte: Concurso Vestibular UERJ História 1ª fase 1977)

Apesar do enunciado se apresentar como um elemento de contextualização, ambientando o candidato na situação-problema que se apresenta, ainda aqui o contexto se apresenta mais como um cenário do que como um elemento de relação da disciplina com o contexto. A ênfase é na caracterização do período ou fato histórico a partir dos aspectos que o determinaram. A integração disciplinar ocorre mais rudimentarmente a partir da associação de elementos relacionados a uma forma mais dinâmica e atual de informar os fatos. Daí, ao uso de trechos de notícias e de comentários divulgados na mídia.

> Com base nas afirmativas abaixo, responda às questões de números 62 e 63.
> "A África é aqui. E a Europa também."
> "Da Lagoa a Acari, abismo de um século."
> (Retratos do Rio – estudo sobre o Índice de Desenvolvimento Humano. O Globo, 24/03/2001.)

Questão 62
As diferenças internas da metrópole carioca estão apoiadas principalmente na disparidade encontrada em:
(A) indicadores sociais
(B) relações de trabalho
(C) composições étnicas
(D) organizações políticas

Questão 63
A comparação entre as duas afirmativas permite concluir que se procurou estabelecer,
predominantemente, uma relação entre:
(A) crescimento urbano e aspectos naturais
(B) nível cultural e características administrativas
(C) desenvolvimento econômico e tempo histórico
(D) localização geográfica e concentração populacional
(Fonte: Concurso Vestibular UERJ 1º Exame de Qualificação 2002)

Nos exemplos supracitados, a ênfase se desloca dos conteúdos caracterizadores das fases e dos fatos históricos para a habilidade de analisar do candidato, já que o enunciado como elemento contextualizador da situação-problema oferece subsídios para a resposta do candidato independente deste ter um amplo repertório de conteúdos. O repertório necessário para a resposta freqüentemente está no próprio enunciado. E é a capacidade de ler, interpretar, relacionar e concluir que o favorecem a responder às questões indagadas. Daí, a ênfase nas habilidades da qual falamos anteriormente.

O Exame Discursivo das disciplinas que compõem a matriz disciplinar da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias apresenta temáticas fortemente marcadas pela contextualização e contemporaneidade de maneira relacional. No entanto, uma marca conteudista ainda pode ser observada, apesar de mais atenuada do que a observada na 2ª fase do Concurso Vestibular 1997.

Questão 04

A escalada da violência na região amazônica está relacionada, dentre outros fatores, à forma como a abertura da fronteira agrícola vem se processando, desde as décadas de 60 e 70, privilegiando a apropriação de terra pelo latifúndio pecuarista.
A) Apresente uma importante característica do sistema de criação de gado nas zonas de fronteira e explique, de forma resumida, sua influência na manutenção de uma estrutura fundiária altamente concentrada.
B) Determine dois motivos pelos quais a terra na Amazônia, mesmo subexplorada, constituiu-se nas últimas décadas em negócio interessante aos grandes proprietários.
(Fonte: Concurso Vestibular UERJ Geografia 2ª fase 1997)

Como no exemplo anterior, os elementos gráficos e o enunciado introdutórios do problema se apresentam como elementos figurativos na questão, já que seu objetivo é o do candidato ser capaz de relacionar os fatores que caracterizam o processo de incremento da violência na região amazônica num determinado período histórico. Observamos uma discreta interdisciplinaridade entre as disciplinas da área, quais sejam história e geografia, mas a ênfase reside na capacidade do candidato resgatar conteúdos anteriormente aprendidos em relação ao tema ao longo do processo de escolarização.

> Responda às questões de números 17 e 18, a partir da análise das canções abaixo.
> (...)
> E quando ouvir o silêncio sorridente de São Paulo
> diante da chacina
> 111 presos indefesos, mas presos são quase todos pretos
> ou quase pretos, ou quase brancos quase pretos de tão pobres
> e pobres são como podres e todos sabem
> como se tratam os pretos
> (...)
> (Gilberto Gil e Caetano Veloso, "Haiti")
> (...)
> Vapor barato, um mero serviçal do narcotráfico
> foi encontrado na ruína de uma escola em construção
> Aqui tudo parece que é ainda construção e já é ruína
> tudo é menino e menina no olho da rua
> o asfalto, a ponte, o viaduto ganindo pra rua nada continua
> E o cano da pistola que as crianças mordem
> reflete todas as cores da paisagem da cidade
> (...)
> (Caetano Veloso, "Fora da ordem")
> Questão 17
>
> A violência é hoje um dos graves problemas das grandes cidades brasileiras, apresentando, como causas mais gerais, a injusta distribuição de renda e o aumento do desemprego. Identifique a manifestação de violência citada em cada uma das canções acima.
> Questão 18
>
> Apresente duas medidas adequadas para atenuar o problema da violência urbana.
> (Fonte: Concurso Vestibular UERJ Exame Discursivo 2001)

A ênfase nas habilidades pode ser observada no exemplo supracitado. Desde que o candidato já tenha adquirido as competências em analisar, interpretar, relacionar, concluir, dentre outras esperadas, na leitura do enunciado, se espera que simultaneamente relacione um problema da contemporaneidade, comum nos grandes centros urbanos (onde está situada a UERJ) com as disciplinas da área. Não há ênfase na avaliação de conteúdos apreendidos pelo candidato, o que ainda pode ser observado nas provas das demais grandes áreas. Na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias é onde podemos observar maior apropriação dos princípios da interdisciplinaridade, apesar desta se apresentar como uma interdisciplinaridade dentro da área, da contextualização e uma descontinuidade com um modelo de prova baseada

na disciplinaridade e na seleção de conteúdos. Nessa área, a ênfase nas competências e habilidades se expressa mais fortemente se comparadas com as provas das demais áreas.

Na análise das provas do novo Modelo de Vestibular UERJ, podemos observar que há simultaneamente elementos que caracterizam os princípios propostos pela LDBEM e os PCNEM, tais como a interdisciplinaridade e a contextualização, que se apresentam hibridizados com a tradição disciplinar da Universidade e socialmente estabelecida, sendo a tradição disciplinar mais evidente no Exame Discursivo e os princípios da Reforma mais presentes no Exame de Qualificação. No entanto, não podemos afirmar que uma ruptura se estabeleceu com a introdução do Novo Modelo de Vestibular, mas uma descontinuidade relativa que expressa uma coalizão de forças e de concepções de conhecimento distintos em relação à formação relacionada à última etapa da Educação Básica. Para a Universidade, o conhecimento apreendido ao longo do Ensino Médio pelo candidato é distinto daquele que constituirá a formação do aluno na educação superior.

Por fim, cumpre ressaltar que caberia à presente pesquisa a realização de entrevistas com os membros das bancas examinadores, a fim de que pudéssemos identificar os processos de construção do conhecimento disciplinar. No entanto, por questões de manutenção e preservação do sigilo dos componentes dessas bancas não nos foi autorizada à concessão de entrevistas com os membros das bancas examinadores que elaboram as provas constituintes das fases de Qualificação e Discursiva. Ficamos, assim, impossibilitados de buscar entender, a partir dos elaboradores das provas, uma importante instância de mediação do que era proposto pela Comissão do Vestibular nesse novo modelo de Concurso Vestibular.

CONCLUSÕES

> Enquanto outras políticas só reconhecem necessidades ideais, determinações unívocas ou o livre jogo das iniciativas individuais, uma política progressista reconhece as condições históricas e as regras específicas de uma prática.
>
> *Michel Foucault*

Os discursos das reformas educacionais da contemporaneidade se associam à idéia de progresso, situando na educação a alavanca para uma mudança de dimensões de ordem social e econômica de amplitude global. Baseada no tripé currículo, formação de professores e avaliação, a educação é apresentada como solução para problemas que, até então, eram considerados para além de seu campo de influência: a educação como a ferramenta que realinharia as nações rumo a um processo de equacionamento de um mundo de relações paradoxais, ambíguas, conflituosas, desiguais. A educação concebida como um projeto, um programa que, se implementado conforme proposto, promete a inserção das nações excluídas ou em desenvolvimento em condições de concorrer e de participar dos fluxos sociais, políticos e econômicos globais em condições similares às das nações desenvolvidas.

Reconhecemos que a crise da ciência moderna, a crise dos Estados-nação e das políticas para o bem-estar social, a ampliação da presença de tecnologias da informação na vida cotidiana, a abertura dos mercados atualmente convertidos em mercados transnacionais, a mudança da lógica do consumo, a intensificação dos fluxos migratórios, a diversidade cultural, a produção de uma cultura da performatividade são alguns exemplos de fenômenos globais que influenciaram a construção de alguns dos princípios identificados nas reformas educacionais contemporâneas.

Acreditamos que a produção de políticas no contexto da contemporaneidade deve considerar seus múltiplos agentes e a diversidade de contextos em são produzidas. No caso das políticas públicas para a área de educação, consideramos importante as contribuições de Stephen Ball, quando este nos oferece a abordagem do ciclo de políticas para compreendermos como a produção de políticas no campo da educação se dá a partir da produção de sentidos que transitam em múltiplos contextos e, neles, tais sentidos são reinterpretados, recontextualizados, modificando seus sentidos originais. Com isso, a disputa entre a potência de sentidos local e a potência de sentidos global se converte em outros sentidos com potências mais ou menos capazes de se converterem em práticas educacionais

efetivas. Nesse sentido, defendemos a idéia de que as tendências uniformizantes das políticas globais propostas fracassam em seus esforços de homogeneização. Os esforços de padronização e homogeneização requerem a diferença para serem identificados e reconhecidos. Tal ambigüidade, ao mesmo tempo em que pretende saturar o tecido social dos sentidos estandardizados, produz escapes, brechas, deslocamentos que legitimam movimentos de resistências às tendências homogeneizantes.

Tal problematização das políticas curriculares no campo da educação ainda pode ser amplificada pela incorporação das interpretações dos estudos culturais. A partir da perspectiva desses estudos, consideramos as políticas de currículo como políticas culturais que constituem algo que vai para além de um sistema de valores, mas, sobretudo, sistemas simbólicos. Tais sistemas produzem nossa forma de pensar e representar o mundo, de significá-lo, conferindo-lhe sentido. Com isso, o mundo se organiza e opera segundo as regras e ordenações desse mundo imaginado; a "realidade", a distribuição do poder, os processos de objetivação das coisas do mundo são estruturadas a partir desse mundo imaginado, ordenado a partir dessa rede de significados, de sentidos que são produzidos socialmente. Nesse sentido, as políticas curriculares tomadas como políticas culturais, ao produzir estratégias, que configuram como se dá a relação entre o discurso e o poder, subjetivam e constroem identidades.

A educação e a escola ganham centralidade nesse amplo processo de produção de políticas culturais, já que historicamente é na escola que a Pedagogia, legitimada como a ciência por excelência sobre o processo de ensino-aprendizagem, são desenvolvidos a ordenação do conhecimento,os processo de regulação social são subjetivados e produzem identidades. Política curricular e práticas curriculares são inter-relacionadas mutuamente nesse processo.

A contribuição da abordagem do ciclo de políticas para as nossas análises é a compreensão da circularidade de sentidos que a política produz. Nessa abordagem, Stephen Ball deslocaliza o cerne de produção das políticas, que não são consideradas como emanadas de um foco de poder central, do governo, mas como um arranjo complexo de forças, no qual múltiplos agentes atuam na produção de sentidos que operam continuamente, flexibilizando a produção de sentidos das políticas, e portanto das práticas, da educação, bem como flexibilizam a circulação desses sentidos produzidos. Propõem, com isso, um ciclo no qual os discursos e textos das políticas circulam e se entrelaçam em três grandes contextos: o de influência; o da produção e, por fim, o contexto da prática que se constitui das reinterpretações dos textos e discursos políticos. Participam desses contextos complexas redes multi-dimensionais, redes sociais ativas nos debates, nas disputas pela significação dos

princípios educacionais. A complexidade de discursos envolvidos nesse processo confere aos textos políticos sua textualidade, a qualidade de ser mais ou menos flexível e aberto à capacidade interpretativa do leitor. Na construção dos textos que expressam políticas educacionais participam, portanto, não só membros do governo central, de partidos políticos, órgãos legislativos, de comissões formadas pelo Governo. Influenciam, ainda, os organismos internacionais que atuam como "exportadoras" de pacotes de reformas, as comunidades epistêmicas, as comunidades disciplinares, as associações empresariais que guardam relação com a área educacional, as associações docentes, as associações que desenvolvem pesquisas no campo, dentre outros.

No entanto, o trânsito de sentidos em torno dessas políticas que se dá entre os múltiplos contextos nos sinaliza que, no contexto da prática, um complexo processo de negociação se estabelece entre contexto local. Outros interesses e disputas passam a participar das lutas pela significação daquilo que se compreende como sendo a educação. Os sentidos produzidos nesse contexto expressam os acordos entre os diferentes grupos que atuam e competem para centralizarem o controle das representações da política, mesmo que seja da política local.

A abordagem do ciclo de políticas foi ampliada por Stephen Ball com a inclusão de mais dois contextos: o de resultados ou efeitos referente a preocupações relacionadas à justiça, igualdade e liberdade individual e o da estratégia política que se relaciona à identificação de atividades político-sociais necessárias para lidar com as desigualdades produzidas pelas políticas. Ambos contextos apontam para um nível de análise supra político com a identificação dos extravasamentos da textualidade das políticas num permanente e complexo rearranjo.

Nesse sentido, a avaliação ganha centralidade enquanto dispositivo do qual as políticas educacionais se utilizam para dar conta dos chamados princípios da responsabilização (*accountability*), relacionada a uma política de prestação de contas para a sociedade, e da performatividade, relacionada a uma cultura relacionada em busca de uma alta performance dos indivíduos, ao que denominamos uma busca pelo sujeito "onicompetente", o sujeito num permanente processo de ensino-aprendizagem com a demonstração dos resultados implicados.

As políticas educacionais contemporâneas expressam a crise do paradigma relacional entre poder e conhecimento, no qual a lógica que passa regular essa relação toma por base a eficiência, centrada na eficácia do indivíduo, e a regulação social. A avaliação dá o suporte necessário para a legitimação e a construção de um imaginário social moderno que institui mecanismos de ordenação social e de regulação de resultados esperados da eficácia do

indivíduo. A eficácia do indivíduo é medida pela demonstração de suas habilidades e competências que se expressam através de um saber-fazer, em ações resultantes de processos cognoscíveis: avaliar, analisar, aprender, interpretar, articular, dentre outros, e não pela capacidade de se remeter e aplicar conceitos estruturados disciplinarmente. A avaliação converte o singular processo de ensino-aprendizagem em índices e indicadores. A certeza do sucesso da aprendizagem se comprova, se externaliza e se concretiza pelos resultados dos processos avaliativos aos quais o sujeito "onicompetente" se submete. A radicalidade da externalização do nível de competência do indivíduo pode ser observada pela criação dos certificados pessoais de competências que podem se apresentar sob diferentes nomes e formas, mas que, no entanto, pretendem objetivar o nível de eficácia individual, de maneira auto-referente para o indivíduo, e o nível de eficácia do sistema educacional, de maneira diagnóstica e pública para a sociedade.

O Enem, como um sistema avaliativo que condensa os princípios da Reforma Educacional do Ensino Médio brasileiro, se constitui como um dispositivo que entrelaça e interpenetra o processo de ensino-aprendizagem em múltiplos níveis, já que, a partir dele, se obtém tanto resultados globais (relativos às redes de ensino), locais (referentes às unidades locais) e individuais (relativos ao aluno). O Enem participa, ainda, do fortalecimento e da circulação dos princípios da reforma, já que, em seu entrelaçamento e em seu processo de negociação com os múltiplos contextos com os quais se relaciona, produz efeitos mais ou menos convergentes de adesão a esses princípios. Compreendemos, portanto, o Enem como um contexto de influência, retomando a acepção de Stephen Ball.

O processo de construção de um novo modelo de Vestibular da UERJ parte da justificativa de adequação de seu processo avaliativo de seleção dos alunos egressos do ensino médio interessados em ingressar na educação superior às novas prerrogativas legais em curso à época, quais sejam a nova LDBEN, às DCNEM e os PCNEM. Cumpre destacar, no entanto, que tal modelo emerge de um processo mais amplo e complexo de reestruturação do projeto universitário da UERJ, no qual dirigentes em posições centrais na instituição e um grupo de docentes, preocupados em criar condições para a produção de conhecimento científico e incremento à pesquisa na Universidade, consubstanciam uma série de medidas que intencionava converter a Universidade num centro produtor de pesquisa para o Estado do Rio de Janeiro, rompendo com uma tradição vocacional de formação profissional, até então, instituída na Universidade desde a sua fundação.

Os argumentos jurídico-normativos utilizados contribuíram para o esmaecimento de resistências internas que poderiam obstaculizar a institucionalização dessa nova agenda para a

Universidade. Assim, princípios observados na Reforma Educacional brasileira, tais como a integração curricular e a contextualização, a avaliação baseada na aferição de competências e habilidades foram apropriadas no escopo desse novo modelo de Concurso Vestibular. Podemos observar, no entanto, que tais princípios se apresentam de maneira idiossincrática quando na análise das provas do referido Concurso. Isto, porque, retomando a perspectiva de Stephen Ball, os sentidos das políticas quando em seu processo de negociação entre os múltiplos contextos pelos quais transita, expressam os acordos entre as lutas pelo poder de significação das políticas educacionais. Isso resultou especificamente, no caso da UERJ, numa hibridização de sentidos que amalgama princípios da reforma e tradição disciplinar da Universidade, produzindo políticas curriculares para o Ensino Médio diferenciadas daquelas intencionadas pela Reforma Educacional.

Isto posto, concluímos que o novo modelo do Concurso Vestibular da UERJ, simultaneamente se apropria e reinterpreta sentidos que guardam relação com uma cultura da performatividade e da responsabilização (*accountability*), os hibridizando a tradição disciplinar da Universidade, nos sinalizando que os esforços de homogeneização das políticas educacionais contemporâneas fracassam em sua tentativa de saturação dos sentidos. São os escapes que desalinham, produzem descaminhos, novos sentidos, outras adesões, outras provocações.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lucia de Assis. ***Dedicação Exclusiva e Pesquisa na Universidade: o Caso da UERJ***. 2005. 120f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ANTONIADES, Andréas. Epistemic Communities, Epistemes and the Construction of (World) Politics. In: ***Global Society Journal of Interdisciplinary Internacional Relations***, v. 17, n. 1, Jan/2003, pp. 21-38.

BANDEIRA, Manuel. ***Estrela da Vida Inteira***. Editora Record/Altaya: Rio de Janeiro, 1ª Edição, p. 276.

BALL, Stephen J. ***Education Reform: A critical and post-structural approach***. Buckinghan: Open University, 1994.

_____. La gestión como tecnologia moral. In: Ball, Stephen (comp.) ***Foucault y la Educación: disciplinas y saber***. Madrid: Edices Morata, 1997, p.155-168.

_____. Cidadania Global, Consumo e Política Educacional. In: Silva, Luiz Heron (org.) ***A Escola Cidadã no Contexto da Globalização***. Petrópolis: Vozes, 1998, p.121-137.

_____. Diretrizes Políticas globais e relações políticas locais em educação. In: ***Currículo sem Fronteira***. V.1, nº 2, p. 99-116, dez. Disponível na internet via www.curriculosemfronteiras.com. Acessado em 10/08/2003.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. In: ***Educação e Sociedade***, v. 25, n. 89, set/dez 2004, pp. 1105-1126.

_____. Performativities and Fabrications in the Educational Economy: towards the performative society In: Ball, Stephen J. (ed.) ***The Routledeg Falmer Reader in Sociology of Education***. Londres: Routledge Falmer, 2004, pp. 143-155.

_____. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: ***Currículo sem fronteiras***, v. 6, n. 2, pp. 10-32, jul/dez 2006. [ISSN 1645-1348 *online* Home Page www.curriculosemfronteiras.org]

_____. Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terrores da Performatividade. In: ***Revista Portuguesa de Educação***,v. 15, n. 2, pp. 3-23.

BARRIGA, Angel Diaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). ***Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.*** DP&A: Rio de Janeiro, pp. 51-82, 2004.

_____. A Avaliação no marco das políticas para a educação superior. Desafios e perspectivas. In: ***Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior***, v. 7, n. 2, pp. 9-28, jun. 2002.

BERNSTEIN, Basil. A Pedagogização do Conhecimento: Estudos sobre recontextualiza-ção. In: ***Cadernos de Pesquisa***, n. 120, p. 75-110, nov/2003.

_____. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL, Presidência da República. ***Nova Constituição do Brasil***. Brasília, 2007. http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituição, acessado em 08 de janeiro de 2007, às 14:55 h.

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — INEP. ***Informativo do ENEM***. Brasília, 2005, 32 p. http://www.inep.gov.br/basica/enem/publicacoes/, acessado em 08 de novembro de 2005, às 8:55 h.

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — INEP. ***Documento Básico***. Brasília, 2000, 12 p. http://www.inep.gov.br/basica/enem/publicacoes/, acessado em 08 de novembro de 2005, às 8:55 h.

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — INEP. ***Documento Básico***. Brasília, 2001, 13 p. http://www.inep.gov.br/enem/publicacoes/, 20 de novembro de 2006, às 14:30 h.

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — INEP. ***Documento Básico***. Brasília, 2002, 27 p. http://www.inep.gov.br/enem/publicacoes/, 20 de novembro de 2006, às 15:00 h.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural:contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (org.). ***Currículo: Debates Contemporâneos***. Cortez Editora: São Paulo, 2002, pp. 133-149.

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas, poderes oblíqüos. In: ***Culturas Híbridas***. São Paulo: EDUSP, 1998.

CANDAU, Vera Maria (org). ***Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender***. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Marias. ***O ensino médio e a reforma da educação básica***. Brasília: Plano Editora, 2002, pp. 103-134.

DELEUZE, Gilles. ***Conversações***. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELORS, Jacques. ***Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI***. São Paulo: Cortez, 2001.

DIAS, Rosanne Evangelista. ***Competências: um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil***. 2002. 160f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

DIAS, Rosanne Evangelista e LÓPEZ, Silvia Braña. Conhecimento, Interesse e Poder na Produção de Políticas Curriculares. In: ***Currículo sem fronteiras***, v. 6, n. 2, pp. 53-66, jul/dez 2006. [ISSN 1645-1348 *online* Home Page www.curriculosemfronteiras.org]

DOWBOR, Ladislau. "Educação, tecnologia e desenvolvimento". In: Bruno, Lucia. (org.) ***Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo***. São Paulo: Atlas, 1996.

DRUCKER, Peter F. Conhecimento: Sua economia e sua prosperidade. In: ***Sociedade Pós-capitalista***. São Paulo: Pioneira, 1993.

FARIA, Carlos Alberto Pimenta. de. Idéias, conhecimento e políticas públicas – um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. In: ***Revista Brasileira das Ciências Sociais***, vol.18, nº 51, p. 21-29, fev/2003. [On line Home Page www.scielo.br]

FOUCAULT, Michel. ***Microfísica do Poder***. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. ***Vigiar e Punir***. Petrópolis: Editora Vozes, 9ª edição, 1991.

_____. ***A verdade e as formas jurídicas***. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1996.

_____. O Sujeito e o Poder. In: Dreyfus, Hubert L. & Rabinow, Paul. ***Michel Foucault: uma trajetória filosófica***. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

GUATTARI, Félix, ROLNIK, Suely. ***Micropolítica:Cartografias do desejo***. Petrópolis: Vozes, 1986.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: ***A Interpretação das Culturas***. Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora SA, 1989.

HALL, Stuart. ***A Centralidade da Cultura: Notas sobre as Revoluções Culturais do Nosso Tempo*** [online] Disponível na internet via www url: http:// www.educacaoonline.pro.br/art_a_centralidade_da_cultura.asp. Capturado em 22/08/2005.

_____. ***Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais.*** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOSKIN, Keith. Foucault a examen. In: Ball, Stephen (comp.) ***Foucault y la Educación: disciplinas y saber***. Madrid: Ediciones Morata, 1997, p.33-57.

JAMESON, Friederich. ***A Cultura do Dinheiro: Ensaios sobre a Globalização***. Petrópolis, Vozes, 2002.

LACLAU, Ernesto. ***La Razón Populista***. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A., 2005.

LINGARD, Bob. É ou não é: globalização vernacular, política e reestruturação u. In: Burbules, Nicholas C. & Torres, Carlos Alberto. ***Globalização e Educação***. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, p. 59-76.

LYOTARD, Jean-François. ***A Condição Pós-moderna***. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1979.

LOPES, Alice R.C. ***Conhecimento Escolar: ciência e cotidiano.*** Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

_____. Parâmetros curriculares para o ensino médio:quando a integração perde o seu potencial crítico. In: Lopes, Alice Casimiro & Macedo, Elizabeth. ***Disciplina e Integração Curricular: História e Políticas***. DP&A: Rio de Janeiro, 2002, pp. 145-175.

_____. Políticas Curriculares: continuidade ou mudança de rumos? ***Revista Brasileira de Educação.*** *Rio de Janeiro, ANPED, 2004, nº 26, pp. 109-118*.

_____. Políticas de Currículo: mediação por grupos disciplinares de ciências e matemática. In: Lopes, Alice Casimiro & Macedo, Elizabeth. ***Currículo de Ciências em Debate***. Campinas: Papirus, 2004a, pp. 45-76.

_____. Discursos nas Políticas de Currículo. In: ***Currículo sem fronteiras***, v. 6, n. 2, pp. 33-52, jul/dez 2006. [ISSN 1645-1348 *online* Home Page www.curriculosemfronteiras.org]

LOPES, Alice R.C, MACEDO, Elisabeth. ***Políticas de currículo em múltiplos contextos.*** São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. In: Lopes, Alice Casimiro & Macedo, Elizabeth. ***Disciplina e Integração Curricular: História e Políticas***. DP&A: Rio de Janeiro, 2002, pp. 115-143.

_____. Currículo: Política, Cultura e Poder. In: ***Currículo sem fronteiras***, v. 6, n. 2, pp. 98-113, jul/dez 2006. [ISSN 1645-1348 *online* Home Page www.curriculosemfronteiras.org]

MACHADO, Roberto. Introdução. In FOUCAULT, Michel. ***Microfísica do Poder***. Rio de Janeiro: Graal, 1990, p. VII-XXII.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: ***Educação e Sociedade***, vol. 27, n. 94, p.47-69, jan./abr. 2006.

MANCEBO, Deise. ***Da Gênese aos Compromissos***. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1996.

MILDNER, Telma, & DA SILVA, Alexsandro. O ENEM como Forma Alternativa ou Complementar os Concursos Vestibulares no caso das áreas de Conhecimento "Língua Portuguesa e literatura": Relevante ou Passível de Refutação? In: ***Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior***, v. 7, n. 2, pp. 49-79, jun. 2002.

MOUFFE, Chantal. ***O Regresso do Político***. Gradiva Publicações Lda. Lisboa: 1ª edição: Fevereiro de 1996.

POPKEWITZ, Thomas S. ***Reforma Educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação***. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. ***Globalización e interdisciplinaridade: el curriculum integrado***. Ediciones Morata: Madrid, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da Globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). ***A Globalização e as Ciências Sociais***. Ed. Cortez: São Paulo, 2005, pp.25-102.
VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: VELHO, Gilberto. ***Individualismo e Cultura***. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1981.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: DA SILVA, Tomaz Tadeu (org). ***Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais***. Editora Vozes: Petrópolis, 2000.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A prática avaliativa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): pressupostos conceituais e implicações no contexto escolar. In: ***Educação Unisinos***, v. 6, n. 11, pp. 137-154, 2002.

DOCUMENTOS ANALISADOS

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — INEP. ***Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Fundamentação teórico-metodológica.***. Brasília, 2005, 121 p. http://www.inep.gov.br/enem/publicacoes/, acessado em 20 de novembro de 2006, às 15:10 h.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. ***Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio***. Brasília, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação. ***Parecer nº 15/1998 da Câmara de Educação Básica***. Brasília, 1998. http://www.diaadiaeducação.com.br/portals/portal/institucional/dem/dem_legis_par15_98.pdf. Acessado em 24.07.2007, às 14h30min.

BRASIL, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. ***Deliberação nº 035/Reitoria/1997***. Rio de Janeiro, 1997.

BRASIL, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. ***Deliberação nº 018/Reitoria/1999***. Rio de Janeiro, 1999.
BRASIL, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. ***Ata da 5ª Sessão Ordinária do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão de 18 de dezembro de 1998.*** Rio de Janeiro, 1997.

BRASIL, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. ***Ata da 1ª Sessão Ordinária do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão de 24 de fevereiro de 1999.*** Rio de Janeiro, 1997.

BRASIL, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. ***Processo nº 10.793/UERJ/1998.*** Rio de Janeiro, 1998.

BRASIL, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. ***Manuais do Candidato do Concurso Vestibular Estadual UERJ 2001 a 2005.***

BRASIL, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. ***Coleção de provas do Concurso Vestibular UERJ e Estadual UERJ 1997 a 2003.***.

FONTES ORAIS

1) Profª Elisabeth Hadad Murad, Diretoria do Departamento de Seleção Acadêmica da UERJ, concedida em 14 de fevereiro de 2007.

2) Profª Stella Maris Nunes Amadei, Coordenadora Acadêmica do Departamento de Seleção Acadêmica da UERJ, concedida em 14 de fevereiro de 2007.

3) Profª Maria Inez Mello Guimarães, Pedagoga do Departamento de Seleção Acadêmica da UERJ, concedida em 14 de fevereiro de 2007.

4) Prof. Paulo Fábio Salgueiro, Coordenador Geral do Programa de Educação de Jovens e Adultos do CPII, concedida em 09 de março de 2007.