



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CASEMIRO DE MEDEIROS CAMPOS**

**AS REPERCUSSÕES DO NOVO ENEM NA GESTÃO DA**  
**ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO**

**FORTALEZA**

**2013**

**CASEMIRO DE MEDEIROS CAMPOS**

**AS REPERCUSSÕES DO NOVO ENEM NA GESTÃO  
DA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO**

Tese defendida e aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos.

FORTALEZA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Federal do Ceará

C 198r Campos, Casemiro de Medeiros

As repercussões do novo ENEM na gestão da escola  
pública de ensino / Casemiro de Medeiros Campos .- 2013

202 f. :il. Color

Tese (doutorado)- Universidade Federal do Ceará, Programa  
de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2013.

Orientador: José Gerardo Vasconcelos

1. Gestão Escolar    2. ENEM    3. Escola Pública    I. Título

CDD: 371.01

**CASEMIRO DE MEDEIROS CAMPOS**

**AS REPERCUSSÕES DO NOVO ENEM NA GESTÃO DA  
ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO**

Tese defendida e aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 12 de junho de 2013.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Rui Martinho Rodrigues  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. José Rogério Santana  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. José Edvar Costa de Araujo  
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

---

Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos  
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)

(...)

Se avexe não

Amanhã pode acontecer tudo

Inclusive nada

Se avexe não

A lagarta rasteja até o dia

Em que cria asas

Se avexe não

Que a burrinha da felicidade

Nunca se atrasa

Se avexe não

Amanhã ela pára na porta

Da sua casa

Se avexe não

Toda caminhada começa

No primeiro passo

A natureza não tem pressa

Segue seu compasso

Inexoravelmente chega lá

Se avexe não

Observe quem vai subindo a ladeira

Seja princesa ou seja lavadeira

Pra ir mais alto vai ter que suar

A Natureza das Coisas

(Flávio José)

Este trabalho é dedicado aos que lutam por outra educação  
possível.

## **Agradecimentos**

Ao Prof. Dr. José Gerardo Vasconcelos, orientador, que me guiou nos momentos finais de orientação desta tese, com dedicação e compromisso pelo desafio aceito e motivação com que me encorajou a conclusão na finalização deste trabalho de estudo/ pesquisa.

Ao Prof. Dr. Rui Martinho Rodrigues pela orientação e ponderações equilibradas aos originais desta tese, que muito contribuíram para a coerência deste trabalho.

Ao Prof. Dr. José Rogério Santana que contribuiu com uma reflexão crítica a minha compreensão sobre o objeto da pesquisa e também, por ter aceitado ao desafio de analisar de forma criteriosa o texto final deste trabalho.

Ao Prof. Dr. José Edvar Costa de Araujo pela gentileza e contribuições para que este trabalho contivesse uma análise original.

Ao Prof. Dr. Jean Mac Cole Tavares Santos pelo estímulo da leitura e análise o que proporcionou críticas e sugestões para este trabalho.

Aos Servidores Técnico-Administrativos Geísa Chagas Leitão Sydrião, Sergio Ricardo Magalhães Martins e Adalgisa Licínia Martins Feitosa pela atenção e cuidados com que dispensaram, incentivando a conclusão deste trabalho nesta etapa da minha formação.

Aos Colegas Professores e Técnicos-Administrativos que fazem o Programa REUNI de Orientação e Operacionalização da Pós-Graduação Articulada à Graduação – PROPAG (UFC/CAPES), pela gentileza e atenção dispensados, o que me permitiu a concessão de bolsa de estudos, que tornou viável a minha permanência no Programa de Pós-Graduação e conclusão dos estudos para o doutoramento em educação.

A Maria Erivânia Façanha Barreto Campos, esposa e amiga, pelo carinho, confiança, força e atenção dispensados, presença constante em todos os momentos da minha atividade acadêmica e profissional, inclusive acompanhando os momentos mais difíceis desta caminhada.

Às minhas filhas, Juliana Marina, Fernanda e Mariana pelas muitas limitações da minha presença em suas vidas nos últimos anos, em momentos em que a nossa distância impedia da realização dos seus sonhos eram, contraditoriamente, a minha efetiva realização de parte deste projeto intelectual.

Aos amigos que acreditaram e sempre me incentivaram ao término desta caminhada.

## Resumo

Estudos sobre fenômenos da educação brasileira contemporânea são desafiadores e exige dos pesquisadores uma efetiva análise do objeto pesquisado para que se compreenda a organização e estrutura da escola diante da realidade em que estamos inseridos. A investigação sobre as repercussões do Novo ENEM na gestão da escola pública de ensino médio demonstrou que a implementação do Novo Exame Nacional de Ensino Médio está promovendo um conjunto de mudanças na organização e estrutura da escola pública de ensino médio. A partir da escolha das Escolas Estaduais de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra e da Escola de Ensino Fundamental e Médio Governador Gonzaga Mota investigou -se as repercussões provocadas pelo Novo ENEM tendo por alicerce para esse estudo/ pesquisa a definição de um referencial teórico em que se considerou o estado da arte no campo da avaliação e do currículo. Assim, buscou-se por meio da pesquisa qualitativa fazer um estudo de caso das escolas acima citadas, oportunidade em que se fez uso da observação participante e da entrevista aberta com a seleção de sujeitos do grupo gestor das escolas objeto da pesquisa. Após coletadas as informações em visita a campo, foi realizada a gravação das entrevistas e analisada o seu conteúdo. A luz de uma leitura crítica da política educacional implantada nos últimos anos e da análise das falas dos sujeitos pesquisados, percebemos como o Novo ENEM está contribuindo para a melhoria da escola pública estadual de ensino médio. Desse modo, para a referida análise considerou-se a realidade das escolas públicas de ensino médio pesquisadas, a complexidade das suas relações e as repercussões deste modelo de avaliação na gestão para a melhoria da sua qualidade. Também buscou-se compreender como está ocorrendo a expansão do ensino médio enquanto política pública sob a responsabilidade do governo estadual que deve ter como objetivo central trabalhar para o pleno atendimento do término da escolaridade básica de jovens, mas atenta às questões do fracasso escolar e do insuficiente desempenho dos alunos, promovendo a melhoria da escola pública. São muitas as dificuldades na escola pública para a melhoria contínua da sua qualidade. Sabemos que uma boa escola não se faz apenas com a boa docência em sala de aula, mas se deve considerar o planejamento pedagógico, a definição de estratégias de aprendizagem e a gestão da escola. Mas é preciso uma gestão que use da liderança para conquistar e mobilizar professores, alunos e pais para o comprometimento com um projeto contínuo de melhoria da escola.

**Palavras-Chave:** Novo ENEM; avaliação; gestão escolar; ensino médio.

## Abstract

Studies on the phenomena of contemporary Brazilian education are challenging and it requires from researchers a real analysis of the object under research aiming a comprehension of the organization and structure of school as the reality it is inserted in. Investigation on how the new ENEM echoed in the management of public High School proved that its implementation has been responsible for a whole of changes observed in the organization and structure of public High School system. Two State schools were taken as object for this present work: Governador Adauto Bezerra High School and Governador Gonzaga Mota Junior and High School. That being so, repercussions as results of the new ENEM were analyzed taking as basis a theoretical focus considering the *status* of art related to evaluation and curriculum. In this manner, we aimed taking qualitative research as *modus operandi*, developing a study on both mentioned schools through participative observations and open interviews with selection of elements from the management groups responsible for those already mentioned schools. After collecting the required data in *locus* the transcriptions of the interviews were conducted and their content was analyzed. By the *basis* of a critical reading of educational policy applied in the last years as also the information given by those interviewed, we realized the new ENEM is contributing in a way of making State public High Schools better places of learning. This way, the analysis we show here took as important element for its development the reality concerning to those public High Schools taken as object of this work. So, the complexity of their relations as the repercussions of this model of evaluation with the objective of improving their quality were considered as it was also took into consideration how the expansion of the High School system while public policy under the responsibility of the State Government is happening, once it must have as main objective working for attending young students providing them with the opportunities of acquiring basic educational levels, also calling attention to learning fail as the unsatisfactory student's performance, promoting the continuous improvement of public school while it faces so many difficulties. A good school, we know, cannot be recognized only by the quality of its teaching. Pedagogical planning, definitions of learning strategies and school management are also required. Nevertheless, school management must be able to lead, conquer and mobilize teachers, students and families calling their attention to the importance of having a continuous project aiming the constant improvement of school.

**Keywords:** New ENEM; evaluation; school management; high school.

## Sumário

Introdução .....	12
História de vida: socialização e escolarização do pesquisador.....	13
Os fins da proposta de investigação.....	19
A problematizando a investigação.....	21
Objetivos da investigação.....	22
O delineamento dos capítulos.....	22
<b>Capítulo 1 – A Problemática da Investigação.....</b>	<b>24</b>
A problemática.....	24
O âmbito da problemática da pesquisa.....	27
A reforma da educação no governo Fernando Henrique Cardoso - FHC: uma reforma conservadora.....	35
Sobre a Reforma do Ensino e a Cultura da Avaliação no Brasil.....	38
A Avaliação Externa e os Exames Públicos Nacionais.....	56
O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM no Brasil.....	58
Competências e habilidades requeridas no ENEM.....	60
Matriz de competências e habilidades.....	61
A caracterização dos eixos cognitivos.....	62
Conteúdos programáticos para o desenvolvimento de competências e habilidades.....	63
O currículo por competências.....	68
O Novo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.....	75
O Novo ENEM e a Educação Superior.....	69
A docência diante das referências do que foi exposto.....	77

<b>Capítulo 2 - O Contexto da Avaliação Curricular</b> .....	88
Referências do campo da avaliação.....	88
Sociedade, Educação e Avaliação.....	95
A avaliação curricular: metodologia e pesquisa.....	99
Concepção de pesquisa.....	105
A pesquisa qualitativa.....	109
Hermenêutica e Educação: Dialogando Paulo Freire (Pedagogia Libertadora) e Jürgen Habermas (Hermenêutica Crítica).....	115
Método e educação.....	124
A pesquisa e a educação: breve reflexão.....	126
O processo metodológico da pesquisa.....	131
<b>Capítulo 3 – A Pesquisa de Campo: Análise dos Achados da Pesquisa</b> .....	135
O delineamento do objeto pesquisado.....	135
O desafio do trabalho do professor.....	145
Formar e Avaliar.....	148
A didática e o planejamento metodológico do ensino.....	162
Considerações sobre as técnicas de ensino.....	170
Aprendizagem e experiência.....	173
Avaliação das experiências de aprendizagem.....	176
A transposição didática da matéria.....	177
A aula e a prática de ensino.....	179
A ação docente e a prática pedagógica.....	181
<b>Conclusão</b> .....	183
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	194

## **Introdução**

A definição de um projeto de investigação se faz basicamente por três elementos: a intencionalidade, o tempo e a maturidade. A realização de um projeto coincide com a própria vida, as suas circunstâncias, limites e possibilidades. Essa caminhada não é apenas de uma pessoa que se revela, mas a cada passo se agregam um conjunto de outros sujeitos que transformam as alegrias, angústias e indefinições em realizações que se fazem no cotidiano as experiências que moldam aprendizagens significativas. Somos senhores das nossas escolhas. Quero aqui registrar que neste trabalho como relatório de pesquisa procedi à redação num formato literário momentos em que busco definir um estilo próprio de escrita.

Assim, é impossível não atentarmos que uma formação profissional é construída não apenas individualmente, é uma elaboração coletiva, sobretudo, quando se trata da produção de conhecimentos. Para o entendimento dessa elaboração coletiva, a visão da história de vida de quem se propõe a fazer uma tese de doutoramento, torna-se importante para que se possa situar quem fala e de quando fala o pesquisador.

O início de um estudo investigativo é difícil, principalmente, quando se trata de ciência. Nesta introdução apresento o projeto que empreendi na caminhada de professor e pesquisador e a busca de consolidar um pensamento próprio, oportunidade que estou perseguindo no doutoramento. Ou seja, o motivo do doutoramento é a busca de consolidar a formação de pesquisador no mais alto nível, guiado por um fim e por meio da pesquisa produzir ideias originais que possam contribuir para a compreensão do mundo, da educação e das pessoas. A proposta deste trabalho de pesquisa se faz por ainda dispormos de poucos estudos sobre a relação entre a avaliação educacional, considerando o modelo aplicado no novo Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM, e a necessidade de verificar as alterações na gestão da escola pública de ensino médio no Ceará. Acrescento também, que a meu interesse em ter com este trabalho de estudo e investigação a possibilidade de contribuir com a escola pública para que se tenha clareza na

sua ação como instituição e a realização da sua função social. Esses são os argumentos que me motivam para o investimento e o compromisso com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC.

Nesta introdução abordarei a minha história de vida, oportunidade que dialogarei com a temática proposta para este estudo. Apresentarei a problemática de estudo e os objetivos. Anunciarei a tese e no final delinerei os capítulos.

### **História de vida: socialização e escolarização do pesquisador**

O processo de educação é marcado pela individualização e socialização dos sujeitos. Na minha história de vida, posso afirmar que somente aos poucos me adaptei à escola, numa turma muito bem entrosada. Os colegas dessa classe me ajudaram a superar as dificuldades de permanência na escola e até superar a timidez. Daí porque as brincadeiras antes das aulas, o recreio e os intervalos eram, ansiosamente, esperados por mim. Essa situação me fez perceber, posteriormente, que eu gostava do conhecimento, mas não tinha muito interesse pelo seu conteúdo. Acredito que essa experiência foi marcante, mas somente a partir do conhecimento sobre o pensamento pedagógico brasileiro, pude entender o processo de socialização da criança na escola. Enquanto vivia as descobertas da minha infância, a violência do estado brasileiro assumia proporções brutais, com o golpe militar que deixaria na história uma marca dos indelévels anos de chumbo. Os anos 70 foram marcados pela repressão, e com a instalação da ditadura vimos no seu auge à destruição das relações e das pessoas que lutavam por um país democrático. A discussão que dominava a sociedade era a do milagre econômico brasileiro. Somente nos anos finais do antigo primeiro grau é que, fui perceber com clareza, o que representava a escola como instituição e daí pude entender a sua importância e abrangência social. Embora tivesse conhecimento do que estávamos passando, tinha limitação sobre a compreensão dos fatos, não era apenas uma insatisfação, mas compreendia quando o professor de história fechava a porta para fazer a crítica ao momento histórico que estávamos passando. Talvez esses fatos deixaram-me

uma curiosidade, que pude ir desvelando por meio de leituras de livros e periódicos que identificavam as contradições da realidade, isto era algo muito interessante. Esse interesse em compreender o que era a democracia burguesa foi provocando em mim, o desenvolvimento do senso crítico, tornando possível relacionar o discurso político com a realidade.

Quando comecei a participar de um trabalho comunitário tomei contato com os movimentos populares. Passei a atuar na organização política de uma comunidade e foi por meio desta ação político-cultural, que descobri Paulo Freire, como educador, para orientar a ação de intervenção naquela realidade e transformá-la. Posso afirmar que o autor referido influenciou na minha opção pelo trabalho com a educação. Durante o ensino médio, dei continuidade à experiência nos movimentos sociais me envolvendo com ações sociais na educação de jovens e adultos.

As primeiras leituras sobre Paulo Freire foram com o objetivo de compreender a sua crítica ao modelo de educação tradicional, com a explicitação do conceito de educação bancária. A análise da sua obra *Pedagogia Como Prática de Liberdade*, desafiou a minha compreensão sobre os conceitos de homem, mundo, sociedade, educação e a compreensão dos conceitos da pedagogia libertadora e dominá-lo para daí colocar em prática outro tipo de educação; não foi uma tarefa fácil, e requereu estudos que foram contribuindo para o amadurecimento das ideias do autor referenciado. A necessidade de ter o referencial teórico-conceitual fundamentado na visão freireana para o trabalho na alfabetização de jovens e adultos permitiu a base para iniciar uma experiência de utilização do que ele denominou por Método Paulo Freire de Alfabetização com adultos. Sabemos que hoje com novos estudos sobre a alfabetização da criança e da educação de adultos, o Método Paulo Freire recebeu críticas nos seus fundamentos pertinentes a sua concepção e estrutura.

A orientação metodológica freireana de alfabetização que além de ensinar a ler e a escrever tinha como pressuposto de levar o sujeito a pensar; isto foi emblemático na minha compreensão do ato de educar que passou a ser estudado, como uma concepção política, foi então que percebi que a

educação não era neutra. Essa concepção exige do educador uma tomada de posição, mesmo quando afirma que não a tem, exigindo uma base que fundamente o seu pensamento e sua ação: a prática é mediada pela reflexão, que pressupõe um sistema que alicerce o ato de educar. Portanto, o estudo da teorização de Freire e a experiência que acumulei com a educação de jovens e adultos me fez assumir uma postura crítica na sala de aula, ou diante da prática pedagógica. No Método Paulo Freire de Alfabetização, a curiosidade epistemológica emerge da própria realidade pondo em debate a reflexão sobre o significado das palavras geradoras em contraponto com a realidade da vida humana.

Portanto, a influência na minha formação para a educação foi, fortemente marcado pelo ideário de Paulo Freire, tendo a sua visão humanista me tocado como pessoa e me persuadindo como leitor e como estudante de pedagogia e, posteriormente, como professor. Porém, a minha atividade nos movimentos sociais e as leituras, especialmente, a crítica de Paulo Freire sobre a educação bancária, me fez compreender a necessidade de construir “outra” escola. Uma escola que servisse para a educação dos menos favorecidos, uma escola em que as crianças pudessem ter prazer, estudar e aprender numa escola pública, laica e de qualidade.

Na experiência de estudante na educação superior tomei conhecimento de outros autores que afirmavam a ideia de uma identidade nacional para se compreender os problemas da educação e assim, entender o papel da educação e da escola no desenvolvimento brasileiro. Esses estudos me ajudaram a fazer o caminho da aparência para a essência da vida social, e pelo questionamento buscar o significado real das relações sociais no contexto político.

Por este período estudei no curso de pedagogia as políticas educacionais e a contribuição da sociologia crítica que partiam do referencial marxista para fazer à crítica a educação. Autores como Adorno e Horkheimer foram uma referência nas minhas leituras sobre a análise da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, os movimentos de organização da sociedade política, por meio da política educacional e da sociedade civil, a articulação da realidade

educacional.

Posteriormente, ao estudar as teorias crítico-reprodutivistas na educação, percebi que estas abordagens teóricas, afirmavam que escola na sociedade capitalista somente poderia reproduzir relações capitalistas, no entanto, eu não acredito que esta tese pudesse ser afirmada sem contestação, pois, creio que a escola não possui apenas a função de reprodução das estruturas sociais hegemônicas pela lógica do sistema dominante. Mas é somente quando me deparo com o pensamento de Antonio Gramsci, que compreendo claramente a instituição escolar como um aparelho permeado por contradições no seu interior, neste sentido capaz de contribuir para a formação e até possibilitar a construção de uma “contra ideologia”.

Estudando as tendências pedagógicas no Brasil fui conhecendo melhor a sociologia e a filosofia da educação no Brasil com teóricos que me influenciaram, tais como: Gadotti (1980), Libâneo(1985), Arroyo (1986), Saviani (1985) e Frigotto (1984). A contribuição destes autores foi inestimável para a formação de uma leitura crítica para a minha formação. Daí tomei, a decisão de estudar o pensamento de Karl Marx, e as suas influências na educação, com o intuito de me apropriar do referencial teórico marxiano para melhor compreender os paradigmas da modernidade e as leituras que faziam sobre as transformações na sociedade, e no mundo do trabalho. O que mais me tocava para a explicação sobre a vida humana era a realidade do concreto social, como afirma Kosik.

Na Faculdade de Educação tive oportunidade ser bolsista de iniciação científica no Projeto de Pesquisa “O Professor Leigo no Ceará”. Acompanhei os seis últimos meses do referido projeto. Em seguida a esta experiência participei na qualidade de bolsista de iniciação científica do CNPq do Projeto “Educação e Hegemonia: O Trabalho e as Práticas Sócio-Educativas no Campo”. O trabalho na qualidade de pesquisador me proporcionou uma formação de base inicial na área da formação docente e clareza e verticalização na fundamentação teórico-metodológica. Quero registrar a minha participação no programa de Monitoria da Universidade Federal do Ceará. A riqueza da monitoria contribuiu para a primeira

experiência na docência na educação superior. Assim, vivi intensamente a universidade. Isso me permitiu o amadurecimento para a vida universitária. Tive a certeza que se desejava a construção de um pensamento próprio, independente e autônomo. O exercício da pesquisa me desvelou a perspectiva que eu tanto almejava; o caminho para a Pós-Graduação.

A abertura para novos estudos e temas que foram sugeridos na pesquisa me abriu a visão para os estudos na pós-graduação. O Mestrado em Educação possibilitou-me a formação de pesquisador e me sensibilizou para as questões pertinentes à docência. Com a experiência de produzir a dissertação de mestrado aprendi os caminhos da produção científica. Ao término do Mestrado em Educação iniciei a minha carreira de professor na educação superior, na Universidade Estadual do Ceará. Era um contrato de professor substituto por apenas dois anos. Foi um período muito desafiador, e muito prazeroso. Neste período exerci a prática docente, com a forte influência dos meus orientadores, especialmente, quanto à seriedade no tratamento dos conteúdos e o planejamento das aulas. Fui instado pela experiência em assumir a minha identidade docente sem perder o foco na disciplina intelectual e no rigor que me fazia pesquisador. Na fase final do contrato com a UECE a Universidade de Fortaleza – UNIFOR abre seleção para o Curso de Pedagogia. Com a aprovação assumo disciplinas nos Cursos de Pedagogia e Administração daquela IES. Na UNIFOR tive uma oportunidade de ministrar várias disciplinas do Centro de Ciências Humanas - CCH e em outros Centros da universidade. Vivenciei realidades distintas percebendo a pluralidade das áreas e os diferentes diálogos com o conhecimento. Após um ano e meio tive a oportunidade de ter a experiência em assumir a gestão por meio da Coordenação do Curso de Pedagogia. Compreendendo que o projeto de uma universidade deva ser realizado com professores e gestores da mais alta formação, um curso de formação de professor não se pode deixar de compreender a escola como um problema. Com base nesta visão, passei a instigar debates, pois, entendo que a universidade de qualidade se fazia por uma concepção de educação que teve o seu alicerce iluminado pelo projeto da modernidade. Esta é a função do conhecimento que liberta. Entendo que o conhecimento deve proporcionar uma visão que antecipa as necessidades

humanas fazendo ver, ir à frente, prefigurar, por exemplo, um projeto de país, ver a frente da sociedade e apontar os caminhos para a organização da vida social. Assim, é necessário um projeto que se faz como uma visão que requer a definição de metas, com objetivos para serem alcançados e com a avaliação dos caminhos percorridos para orientação das novas trilhas a serem caminhadas. Damos um passo a frente à utopia avança um passo a frente. Entendo que o papel da universidade no contexto da sociedade atual é propor o cultivo do espírito humano, em que se pode fazer o domínio, o cultivo, a aplicação e a difusão do conhecimento superior da humanidade. Para isso é necessário o questionamento sobre o poder e a organização da vida social. A tarefa de pensar e propor os rumos do desenvolvimento do país é uma das funções estratégicas da universidade. Portanto, a universidade é agente na modernização de uma sociedade. Os intelectuais cientes desta atividade da universidade, a usaram de forma eficiente para o cumprimento desta tarefa em sua missão e manter a permanência do *status quo*. Porém, cabe perguntar: a universidade muda uma sociedade? Parafraseando Paulo Freire, é importante registrar que sozinha a universidade não modifica a sociedade, mas sem a universidade uma sociedade não se transforma. A universidade requer o domínio do saber mais elaborado pela humanidade, sobretudo, quando situada em seu contexto. A universidade no Brasil tem a responsabilidade de refletir sobre o nosso país como um “problema”. O futuro não está definido é um vir a ser, como ambição de criar a universidade tem que desvendar o atraso do nosso povo, compreendendo a lógica da produção da pobreza, da miséria, da fome e do analfabetismo. É importante entender quais os verdadeiros fatores que mantêm o nosso país acumulando os índices mais vergonhosos de educação, saúde e indigência? Aqui se faz também, o desafio de fazer universidade. Ou seja, como a universidade pode colaborar com a sua função social de produção e socialização do conhecimento para a promoção da equidade e da justiça social?

Passei a ter um olhar sobre o tema da avaliação à medida que no Ministério da Educação por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP ocorre à implantação do sistema de avaliação dos alunos na educação superior. Assim, passei a acompanhar a produção sobre

avaliação do sistema de ensino – Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e o Provão. Acompanhei a edição de toda a legislação por meio dos pareceres que amparavam e das resoluções que regulamentavam as mudanças tendo como foco a avaliação e as modificações no sistema de ensino amparadas pela reforma da educação. Portanto, é por meio da reforma da educação que resolvi compreender a fundamentação da avaliação que dava base para as mudanças no âmbito das políticas de educação com viés para a formação do professor.

A atual legislação que orienta a formação do professor e o ensino é pautada sob o desafio do desenvolvimento de competências. Essa concepção que orienta a pedagogia no atual momento histórico reflete as relações oriundas do modelo neoliberal. O modelo do ensino pede que a avaliação tenha como fim captar a aquisição de competências e habilidades. Porém, mediatizado por esse contexto histórico as pesquisas que desenvolvi neste período, revelam em síntese que busquei produzir uma compreensão sobre a docência. Busquei interpretar a luz das teorias contemporâneas respostas para perguntas: o que move a docência? O que é ser um professor? O que faz um bom professor? Como avaliar o desenvolvimento de competências e a aquisição de habilidades? Estas perguntas contribuíram para o estudo sobre a formação de professores e o desenvolvimento de competências. As questões anteriormente colocadas me levaram a definição no meu projeto intelectual de definição de um esboço de uma teoria crítica da formação de professores, tendo por base a realidade da educação no Brasil. O projeto intelectual que tenho por construir é orientado pela intervenção. Ou melhor, entendo que o pensamento deve propor algo para modificação da realidade como utopia. A concepção de utopia pensada como algo possível de se realizar, como horizonte de possibilidade do que pode ser realizado. Pensar a realidade exige refletir sobre as contradições, analisar as ações humanas em meio às contradições das relações concretas.

### **Os fins da proposta de investigação**

A proposta desta pesquisa consiste em refletir sobre a possibilidade de uma discussão crítica sobre as repercussões dos resultados do Novo

ENEM na organização da escola pública. A partir da pesquisa sobre os casos das Escolas de Ensino Fundamental e Médio Governador Gonzaga Mota e Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra busquei tematizar a problematização de uma possível base de fundamentação do campo epistemológico da avaliação curricular, por compreender que o Novo ENEM funciona como um instrumento de avaliação do currículo. A escolha destas escolas se deu pela importância que ambas representam no investimento da gestão da escola pública do Estado do Ceará. São escolas que se destacaram nos últimos anos com as repercussões na sua organização e estrutura.

Mas, entendendo o currículo como os conteúdos, as práticas e a experiências escolares (Santomé, 1998; Silva et al, 1999; Young, 2000; Sacristán, 2000; Zabala, 2002), pede o estudo das experiências vividas na escola real o que segundo o Prof. José Carlos Libâneo tem a questão da qualidade da educação na afirmação da insuficiência na formação teórica e prática dos professores o que implicará uma séria dificuldade na reflexão da prática docente.

Questionando os limites das mudanças em educação, é importante que se revele e até se renove as práticas pelos saberes que são refeitos em teoria e até renovam a teoria. O ensino em si é uma prática social que exige a autonomia do professor e se faz por uma ação autoreflexiva (Pimenta, 2010, p.27). O interesse no estudo reside em compreender as repercussões dos resultados no Novo ENEM na organização da escola pública é o tema central desta a investigação, tentando captar como estão sendo trabalhadas as mudanças na escola básica de ensino médio, considerando as referências do Novo ENEM, enquanto um dos resultados da avaliação externa e, daí como esses resultados podem interferir nas mudanças que ocorreram no interior da escola. Nesta perspectiva anuncio a seguinte tese: os resultados da avaliação externa, proporcionado pelo Novo ENEM podem contribuir para a mudança na gestão escola, transformando as práticas, a organização e estrutura para a construção de uma escola pública de qualidade (Campos, 2007 e 2010).

Partindo das referências sugeridas pelo diálogo entre a epistemologia da prática, como crítica a pedagogia da competência e das teorizações sobre a

formação do professor reflexivo estas interpretações mostram a tendência da pesquisa como instrumento de valorização da formação de professores. A epistemologia da prática docente tem revelado a relação que se constrói com a experiência prática no plano da subjetividade. Ou melhor, os professores produzem um saber fruto da sua experiência regulada pela prática social. A docência é uma prática que se elabora numa proximidade com o senso comum. Na pedagogia teoria e prática são tomadas na sua indissolubilidade da produção dos saberes que tem como fonte a experiência, a matéria, o conhecimento pedagógico e o currículo (Tardif, 2002). O professor como gestor da classe, do grupo e da aula toma decisões pela sua capacidade de discernimento baseados nos saberes docentes. Mas como se dá a construção desses saberes? O professor elabora um saber fruto da racionalidade pedagógica que funda a epistemologia da prática. Pela prática de ser professor, atuando, sendo, agindo como professor e refletindo sobre a sua experiência de ser professor, ele pode como sujeito sistematizar um saber que emerge da sua prática. Sabendo que mais que uma arte o ensino é uma prática social complexa (Pimenta, 2010, p.17), a realização desta ação se faz por seres humanos e com seres humanos para a formação de seres humanos. O sentido do ensino se identifica com a própria humanidade.

### **A problemática da investigação**

Partindo do horizonte que pontua o estudo nuclear da nossa pesquisa, o problema central que busco compreender é como os resultados da avaliação externa repercutem na realidade viva da escola e na organização da gestão pedagógica da escola. O interesse deste trabalho investigativo é verificar as repercussões que a avaliação externa tem produzido na escola, tendo em vista a adaptação à nova realidade provocada por estas modificações no âmbito da avaliação. Ou seja, o interesse desta pesquisa consiste em compreender se houve repercussão e que mudança à escola promoveu no âmbito da gestão escolar para acompanhar as alterações do processo de melhoria contínua preparando os alunos para a vida?

Diante dessas questões anteriormente levantadas, articulam-se os objetivos desta pesquisa que consistem na avaliação das repercussões do

torna uma escola uma boa escola. É nisto que se busca identificar elementos que apontem a mudança e ou mesmo que indique o que convém fazer pedagogicamente diante dos resultados da avaliação externa da escola pública de ensino médio.

O objeto desta proposta de investigação consiste na compreensão de como os resultados da avaliação do Novo ENEM pode contribuir para a mudança na gestão da escola, transformando as práticas e saberes docentes para a construção de uma escola pública de qualidade. Desse modo, a pretensão consiste em investigar o que faz a escola pública de ensino médio uma boa escola.

### **Objetivos da investigação**

Essas questões orientam a pesquisa que tem como objetivos:

Objetivo geral:

- Compreender as repercussões a partir dos resultados da avaliação externa, especialmente, considerando os resultados do Novo ENEM, para a organização de escola pública de ensino médio, objeto de estudo.

Objetivos específicos:

- Identificar elementos que apontem a mudança e ou mesmo que indique a partir do Novo ENEM, com consistência, o que promove efetivamente a qualidade da escola pública de ensino médio;

- Analisar as práticas dos gestores escolares diante do desempenho escolar considerando os resultados dos alunos no Novo ENEM;

- Construir uma análise consistente sobre o significado dos resultados das avaliações externas, especificamente, o Novo ENEM para a gestão da qualidade do processo ensino e aprendizagem nas escolas em estudo.

### **O delineamento dos capítulos**

Os capítulos deste trabalho de tese apresentam a organização que segue: o capítulo I trata sobre a problemática da pesquisa e o delineamento do problema que gerou o objeto de estudo. Neste capítulo seguirá a delimitação do problema, a produção dos significados e sentidos a partir dos resultados da avaliação externa na escola, o significado do contexto da política de avaliação

educacional e a utilidade prática do trabalho de pesquisa sob a perspectiva hermenêutica. Também buscaremos responder quais as possibilidades que move a ideia de uma pedagogia para que se possa ter uma leitura sobre a produção do que faz uma escola pública uma boa escola. Mas outras questões secundárias poderão ser respondidas: que outras mudanças os resultados da avaliação do Novo ENEM têm provocado como mudança no ensino médio? Como gestores escolares e os professores do ensino médio estão construindo às mudanças face às propostas curriculares indicadas pelos resultados da avaliação externa da escola pelo Novo ENEM? Como o professor relaciona pontos dos resultados da avaliação promovida pelo Novo ENEM com o ensino e a aprendizagem do aluno na escola pública de ensino médio?

No capítulo II serão abordados os paradigmas da pesquisa. Neste capítulo terá como tematização a explicitação dos referenciais teóricos e dos procedimentos metodológicos investigativos objeto da pesquisa. A discussão fundamental será sobre a elaboração teórica que alicerça o processo de ensino e aprendizagem a luz de uma pedagogia hermenêutica. Na oportunidade da discussão teórica será abordada a teoria de base para análise da concepção de currículo, avaliação e a docência. A questão dos aportes metodológicos guiará a investigação sobre o objeto pesquisado.

No capítulo III tem como conteúdo uma reflexão que traz as evidências encontradas por referência a pesquisa, oportunidade em que se fará a análise dos achados da pesquisa, seja no campo teórico, seja no campo das práticas.

Finalizando, a proposta deste trabalho de estudo/ pesquisa tem como pretensão enfrentar as questões contemporâneas da gestão da escola no Brasil, no tocante à melhoria da sua qualidade. A ideia desta investigação é compreender as transformações que a escola está sofrendo tendo como tema central as repercussões dos resultados do Novo ENEM na organização da escola pública de ensino médio.

Nesta perspectiva tenho clara a compreensão que diante dos múltiplos desafios frente às difíceis condições do exercício da docência e do desenvolvimento do ensino e da gestão da escola, considerando a complexidade no campo da pedagogia, é relevante e necessária à

concretização de uma leitura sobre a realidade para assim contribuir com a melhoria da escola pública real.

## **Capítulo 1 – A Problemática da Investigação**

### **A problemática**

Temos acompanhado os trabalhos na área da educação e verificado que nos últimos anos, especialmente, novas áreas de investigação têm ganhado projeção com a pesquisa e a produção de interpretações que vieram contribuir sobremaneira para o aprofundamento do campo da educação ampliando a leitura da realidade. Assim, a área de avaliação curricular tem contribuído com novos estudos que buscam desvelar questões ainda ocultas no âmbito da relação escola, avaliação e currículo. Para compreender a dinâmica da realidade a proposta desta pesquisa consiste em compreender as repercussões dos resultados do Novo ENEM na organização da escola pública de ensino médio em Fortaleza, a partir do estudo de caso de duas escolas estaduais – Escola de Ensino Fundamental e Médio Governador Gonzaga Mota e a Escola de Ensino Fundamental e Médio Governador Adauto Bezerra. Para a realização desse estudo busca-se investigar as possíveis repercussões por meio de estudo investigativo sobre o que faz a diferença para que ambas as escolas tenham uma posição de destaque na avaliação, o que permitiu que as citadas escolas fossem referência na gestão entre as escolas estaduais no Ceará. O estudo/ pesquisa proposto pautou por compreender os desafios da organização pedagógica das escolas e as repercussões provocadas pela gestão, e como o modelo de condução da organização interna da escola contribui para a estruturação de um conjunto de práticas que permitem as escolas o desenvolvimento de uma pedagogia para o êxito escolar.

O maior desafio do sistema de ensino no Brasil nos últimos anos têm se concentrado no esforço de mobilizar o corpo docente e sensibilizá-lo para a contínua melhoria do trabalho com os alunos. É uma exigência da sociedade o enfrentamento deste grave problema: como assegurar e ampliar o acesso para que as crianças cheguem à escola e nela permaneçam, mas

fundamentalmente, aprendam? De outro modo, poderíamos questionar, porque as crianças não conseguem aprender na escola pública? Qual o significado e os sentidos que a escola tem para o aluno da escola pública? Podemos afirmar que a avaliação da escola pública em nosso país tem revelado que são muitas as variáveis que apontam para o insucesso da criança ao longo da sua permanência no sistema de ensino. Mas os resultados da avaliação nos mostram que muitos esforços ainda deverão ser feitos para que as crianças possam desenvolver livremente o seu potencial visto os desafios para que se faça realidade a aprendizagem. Quanto à avaliação do ensino e aprendizagem os modelos de avaliação são desintegrados do processo didático. A avaliação não é utilizada para que os alunos de fato possam superar as suas dificuldades, mas são elaboradas formas variadas e usados instrumentos diferenciados que continuam a reprovar na entrada do aluno no sistema de ensino, impossibilitando a integração desse aluno com a escola, com a sua vida e o meio social em que ele vive e impedindo-o de seguir os seus estudos. Essa realidade tem gerado um mal-estar para a escola como um todo e os sistemas de ensino em especial para a coerência das políticas de educação numa sociedade que se afirma democrática.

Por força das políticas educacionais, tivemos nos últimos anos um aumento considerável de matrículas na escola básica no Brasil. Ampliamos o acesso e a universalização da escola. Foi uma conquista que se tornou realidade. Índícios nos levam a acreditar que de fato o que houve foi à massificação da escola, porém ainda falta muito para a sua verdadeira democratização. Com isso tivemos um maior número de alunos vinculados formalmente na escola, porém, outros problemas foram sendo detectados ao longo do tempo. Os alunos foram sendo sacrificados como vítimas da escola, sendo expulsos dos seus bancos, a escola os culpava, rotulando-os de incompetentes! Modificações na escola e na gestão da escola foram sendo introduzidas, mas a recuperação do sistema é lenta. Isso demonstra o abandono, por anos a que a escola no Brasil foi submetida. Também é lenta a sua melhoria. Desse modo, ainda precisam ser realizadas modificações profundas no sistema educacional que levem a escola a assumir as suas fragilidades frente à realização sua função social. É complexa a realidade. São

muitos os problemas e difíceis às soluções. Por exemplo: o currículo na perspectiva do desenvolvimento de competências é uma peça inscrita na política de educação, e situada em vários documentos - Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais e até nas avaliações SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, mas a sua formalização nestes documentos não asseguram que a escola esteja a cumprir a sua realização na prática cotidiana, ou ainda, a escola não conseguiu que o processo de ensino e aprendizagem esteja assegurado para ser realizado por meio da problematização ou da resolução de problemas. Muito falta para integrar a realidade da vida dos alunos com a escola real. Parece até que são dois mundos: a escola e a vida real. Portanto, o currículo, guardada a sua devida importância, não foi explorado adequadamente para assegurar o desenvolvimento dos processos de experiência de aprendizagem, mediante o pressuposto de ser útil para a resolução de problemas, para a interpretação e mediação de experiências da vida enquanto tal. Os alunos não compreendem para que servem os conteúdos de ensino e a avaliação não tem sido capaz de revelar a compreensão e o próprio desenvolvimento da aprendizagem.

O currículo se bem utilizado, pode se tornar um poderoso aliado das mudanças na escola, permitindo ao aluno a sua formação para a autonomia e o autoconhecimento. A experiência tem ensinado que é necessário apoiar a escola e as práticas dos professores para que se possam criar as devidas possibilidades de melhoria da aprendizagem dos alunos. E o que se pode esperar da avaliação? A avaliação cumpre um papel de importância significativa para a melhoria contínua do sistema de ensino. Os resultados da avaliação se bem aproveitados servem para construir a regulação do processo ensino e aprendizagem. A avaliação aqui entendida deve incluir a dimensão diagnóstica, formativa e somativa, integrando-as para que a partir destas funções se desencadeasse ações de regulação e auto-regulação, seja do indivíduo que aprende, seja da escola que socializa o conhecimento e do professor que ensina. Assim, a avaliação é peça fundamental para que se modifiquem os currículos, enriquecendo-os e melhorando as aprendizagens dos alunos, ou mesmo, definindo um padrão de excelência a ser perseguido pelas escolas ou até servindo para monitorar o que se entende por qualidade

das escolas e dos sistemas de ensino e das avaliações interna e externa a que a escola é submetida para a identificação das oportunidades e dos pontos fracos dos programas e projetos de ensino. Mas a sociedade também pode utilizar os resultados da avaliação para ter informações e se orientar sobre a escola que se pretende fazer.

### **O âmbito da problemática da pesquisa**

Avaliação curricular se constitui como uma área específica dos estudos da avaliação educacional, pois, ainda não possui seu estatuto científico próprio. São poucos os trabalhos e incipientes as pesquisas, os trabalhos e os estudos investigativos no campo da avaliação curricular, o que torna a produção científica na área escassa.

Considerando a necessidade de autonomização da avaliação curricular o propósito deste trabalho consiste na tentativa em refletir sobre a possibilidade de uma discussão crítica sobre a fundamentação do que torna uma escola pública uma boa escola. Assim, a partir da pesquisa sobre os casos das Escolas de Ensino Fundamental e Médio Governador Gonzaga Mota e a Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra buscamos tematizar a problematização sobre as repercussões dos resultados do Novo ENEM na organização da escola pública de ensino médio, discutindo uma possível base de fundamentação do campo epistemológico da avaliação curricular.

Daí, partindo do horizonte que pontua a problemática acima, algumas questões podem ser colocadas: como pensar a avaliação curricular? Quais os seus elementos constitutivos? Quais são os seus componentes? O que lhe dar sustentação como fundamento epistêmico? Nesta perspectiva como articular as categorias que se referem ao eixo de fundamentação que se possa expor com consistência a fundamentação da avaliação curricular? A pretensão de abraçar este debate é parte da problemática deste trabalho de pesquisa.

Nesta perspectiva, é que reside o interesse deste trabalho investigativo em verificar as repercussões a partir das mudanças que a escola tem produzido em vista a se adaptar à nova realidade provocada por estas

modificações no âmbito da avaliação externa para a gestão da escola. Ou seja, o interesse desta pesquisa consiste em compreender se houve repercussão e que mudança à escola promoveu para acompanhar as alterações do processo de melhoria contínua da escola, preparando os alunos para a vida, tendo em vista os resultados da avaliação externa – O novo ENEM? A problemática pode ser explicitada com as questões que seguem: Como as escolas estão seguindo diante das novas exigências do processo de avaliação? Houve alterações no currículo? Houve alterações dos conteúdos de ensino? Surgiram novas implementações de conteúdos curriculares? Mudou a carga horária das disciplinas? Modificaram a forma e o conteúdo das disciplinas? Na prática as aulas sofreram mudanças? Enfim, quais são as mudanças provocadas nas escolas de ensino das escolas investigadas? Quais são as mudanças que efetivaram uma nova face para as escolas? Os professores alteraram as suas aulas? Os professores mudaram as suas práticas pedagógicas no planejamento, na sala de aula? Os professores modificaram a postura e a abordagem frente ao conteúdo de ensino ministrado? Ou não houve mudanças? Os conteúdos de estudo são os mesmos? É importante destacar que outras questões secundárias poderão ser respondidas à luz deste trabalho de investigação: que outras mudanças têm provocado o sentido da organização e estrutura da escola? Como os professores e alunos se relacionam com outros pontos da avaliação do processo ensino e aprendizagem? Podemos acrescentar outras questões: como os professores das escolas em foco da pesquisa estão construindo a sua identidade profissional face às mudanças curriculares? Quais os novos saberes e fazeres são necessários aos professores diante desta nova realidade? Que conhecimentos estão sendo produzidos pela escola?

Diante dessas questões anteriormente levantadas, articulam-se os objetivos desta pesquisa que consiste nas repercussões que tem provocado a implementação do Novo ENEM para a escola pública de ensino médio. É nisto que se busca identificar neste trabalho elementos que apontem a mudança ou mesmo que indique o que convém fazer pedagogicamente diante dos resultados da avaliação externa.

Portanto, exercício reflexivo é parte do caminho que se seguirá por meio da definição das categorias que possam sustentar a avaliação curricular como compreensão dos fenômenos educativos. Entendemos que falta a avaliação curricular uma definição da sua base de fundamentação teórico-conceitual. A proposta aqui revelada aponta para a necessidade de estudá-la (LEITINHO, 2000, p.25).

Aqui desenvolverei as ideias para a construção de um arcabouço teórico-conceitual que considere o movimento teórico-prático que se efetivou problemático a luz da avaliação curricular. O objeto de estudo é a própria avaliação curricular pensada como fenômeno educativo. Mas lembramos de que o discurso pedagógico carece de uma contextualização para que melhor se revele o sentido desta investigação.

Estamos vivenciando um tempo de avaliação. A partir da reforma da educação iniciada nos anos de 1990, após a edição da Constituição Brasileira de 1988, houve a necessidade de regulamentação específica da educação brasileira, definindo as normas sobre o funcionamento e a organização dos sistemas de educação e definindo o foco das políticas públicas de educação. Assim, em 1996, depois de muitos reveses em torno do projeto que acumulava uma discussão de vários anos, com a mobilização de vários segmentos em defesa da escola pública, foi aprovada a versão do projeto de lei que saiu do Senado Federal pelas mãos do senador Darcy Ribeiro. Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – Lei no. 9394/1996 aprovou-se uma lei contábil, que instituía o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e pela Valorização dos Professores – FUNDEF. Com a nova lei e a definição dos recursos para a educação o investimento foi pela prioridade na universalização e democratização da educação básica: o ensino fundamental. Mas numa sequência estruturada o Governo Federal aprova novas orientações curriculares. O Ministério da Educação – MEC convidou uma equipe de especialistas de cada área e solicitou destes a definição dos conteúdos nucleares que constituiriam os currículos das disciplinas de estudo na escola. A seleção destes conteúdos standardizados fora base para a definição dos conteúdos e critérios da avaliação dos exames nacionais de qualificação do ensino e até da própria qualidade da escola. Desse modo, por um lado o

currículo passa a ter renovada a sua centralidade na esfera da organização do trabalho docente e por outro, a avaliação tem a sua relação complexificada por meio da polêmica que desvelam a leitura dos seus resultados, pela falta de uma cultura avaliativa entre os vários segmentos da escola, os resultados no mínimo questionáveis e a força da avaliação da educação que passa nos sistemas de ensino a exigir uma outra tomada de posição dos sujeitos que fazem à educação em busca da melhoria da escola (PERRENOUD, 1999, p.167) .

As sociedades modernas levaram a avaliação ao seu ápice tendo em vista que tudo constitui elemento que deve ser submetido à avaliação. Ou seja, na sociedade atual tudo é avaliado. A avaliação como fenômeno educativo se apresenta como um poderoso instrumento que pode desvelar a aparência, chegando ao cerne da estrutura da coisa propriamente. Se bem utilizada à avaliação educacional pode revelar a essência mesma, pode possibilitar a análise da realidade cotidiana, neste sentido o mundo real em que se desenvolve a educação de forma mais significativa. Isso implica que a avaliação da educação exige um momento da construção da representação do real. A avaliação tem por sua propriedade que lhe intrínseca, a característica de capturar o dinamismo do ensino, da aprendizagem e da escola, representando de forma particular um momento da realidade.

Mas a avaliação curricular tem como pressupostos do seu conteúdo a avaliação e o currículo. É do nosso conhecimento que a avaliação educacional não se determina por si, nem é neutra diante da realidade, mas se constitui como uma área em que se permite confrontar a realidade com que é esperado como ideal, atribuindo-lhe um valor. Portanto, a avaliação educacional exige uma fundamentação normativa, fundada em axiomas. A sua validade se põe pelo rigor com que elabora uma valoração, um juízo de valor.

A avaliação educacional requer como categorias a ação prática, o planejamento e os programas, disciplinas ou conteúdos curriculares. Quando se avalia, se avalia algo, alguma coisa, por uma ação em que se definem antecipadamente critérios, e se planeja sobre o que se pretende avaliar e se geram resultados fruto da avaliação que se atribui um, determinado juízo de

valor ou juízos de valores. Logo, a avaliação educacional se determina a fins, ou seja, possui uma função teleológica.

A avaliação educacional por necessidade dos seus resultados terem como critério da validade a verdade, aqui se coloca a definição de critérios de valor, ou de se atribuir valor ou juízo de valor. Essa dimensão da avaliação é uma determinação ética e política.

Os primeiros registros do termo currículo surgem na Universidade de Glasgow na Inglaterra, em meados do século XVIII. A escola foi-se estruturando e percebeu-se a necessidade de definir os conteúdos de ensino. No final do século XIX e início do século XX com o crescimento da industrialização se requereu da escola a exploração dos conteúdos de ensino. A partir dos anos de 1900 e 1930 é que se têm os registros da preocupação sobre os conteúdos de ensino. Questionava-se sobre o que a escola deveria ensinar, diante das exigências da sociedade industrial. O modelo Taylorista se difunde como método de organização da produção e o planejamento de administração e passa a influenciar a escola. Assim, se intensifica no interior da escola as exigências em se definir previamente o que ensinar, como ensinar e para que ensinar. A escola, como instituição social, foi responsabilizada pela eficiência na formação da força de trabalho que a indústria precisava. Bobbit define o currículo como instrumento que tinha como função preparar os alunos para as experiências da vida. Esses conteúdos tinham por objetivo identificar as disciplinas que comporiam os currículos. A ideia central consistia em ter a formação de trabalhadores aptos as necessidades do capital, portanto, o interesse era que a escola fosse responsável pelo treinamento da mão de obra para a grande indústria. Neste contexto, a experiência define os componentes curriculares. O currículo passa a ser compreendido como peça para a solução dos problemas que tocam a definição de uma sociedade “democrática”.

É por meio do pragmatismo americano que John Dewey na primeira década do século XX, sistematiza a concepção de currículo pelo que denominou de progressivismo: o currículo é entendido como guia para as experiências dos alunos, especialmente, das crianças vivenciando na escola os problemas da vida, pudessem no futuro responder com a cooperação a

inserção numa sociedade democrática.

Para Dewey o currículo da escola básica deveria estar vinculado às ocupações sociais, estudos naturais e línguas. Os conteúdos escolares deveriam responder as questões de ordem prática da vida. O pensamento da filosofia pragmática em Dewey influenciou fortemente a emergência da escola nova. O pensamento escolanovista no Brasil teve em Anísio de Teixeira e Fernando de Azevedo a sua expressão mais eminente. No final dos anos 20 e 30 do século XX reformas na educação foram desenvolvidas como experiências do progressivismo, sob a persuasão do modelo do pragmatismo em John Dewey.

No âmbito do planejamento, a racionalidade dos processos produtivos marcou o que se passou a entender por currículo. Porém, é o método de planejar e organizar o currículo que em Tyler se define uma racionalidade marcada pela definição dos objetivos de ensino, seleção e elaboração prática sobre as experiências que construíram os conteúdos de formação das crianças, o que requer um processo pedagógico eficiente. Assim, Tyler foi quem melhor compreendeu a importância da avaliação curricular. Esses elementos são os componentes do que se convencionou denominar enquanto categorias que fundam uma racionalidade tyleriana do currículo. Essa racionalidade técnica ou sistema de forma simplificada se pauta na definição de metas e objetivos e na avaliação de sua realização. Desse modo, a relação que se tem entre avaliação como medida e o conteúdo do processo pedagógico, Tyler defende a importância de se ter a avaliação do currículo, que seguia o seu modelo de planejamento linear. Esse modelo segundo Clark e Peterson (1986), consistia em: especificar objetivos, selecionar objetivos de aprendizagem, organizar as atividades de aprendizagem e especificar o processo de avaliação (CLARK E PETERSON, 1986, apud. GAUTHIER, MARTINEAU, DESBIENS E PRESSEAU, 2003, p.211).

Na sua etimologia a palavra currículo, significa correr, corrida, carro de corrida. O currículo também diz sobre o caminho a seguir. Neste sentido, o currículo é uma carta de navegação que indica para as instituições o caminho a ser percorrido segundo o planejado da escola institucionalizado pelo desenho curricular. Na escola o currículo como uma peça oficial é parte do projeto

pedagógico. A sua função é de organizar os conteúdos de ensino sistematizando-os numa gradação complexa em que o seu conteúdo se ancora na estruturação dos conhecimentos que são trabalhados na escola. A escola tem a sua função na produção e socialização do conhecimento sistematizado. Mas o currículo extrapola o conteúdo escola e sob a abordagem mais ampla, se compreende como o conjunto das atividades que permeiam a vida dos educandos. Tudo o que constitui saberes, experiências e práticas que se situam no âmbito das vivências dos alunos podem ser consideradas como currículo oculto, que faz parte da formação do indivíduo e que a escola deve ser sábia em aproveitar essas experiências e validá-las como conteúdo de aprendizagem (Ver CAMPOS, 2007 e 2008, SILVA e MOREIRA, 1999, p.31).

Na sua formalidade o currículo é construído no interior da escola, sendo cortado por relações de poder que o concebem e tencionam os opostos – o currículo oficial e o currículo oculto.

Segundo Lewy, (1979, p.4), a discussão sobre a avaliação de currículo surge nos anos de 1950, como atividade de desenvolvimento para avaliação de programas educacionais. Havia naquele momento, uma certa expectativa das agências financiadoras, bem como da sociedade em geral que solicita um tipo de formação adequada para as novas gerações segundo as perspectivas dos tempos atuais. O desenvolvimento de novas áreas de conhecimento levou a inovação aos currículos, e produziram modelagens, novos desenhos curriculares e programas educacionais que necessitavam serem avaliados para garantirem a integridade dos seus resultados. No entanto, nos últimos anos a avaliação de currículo tem sido requisitada, sobretudo, como ferramenta para validar as propostas dos currículos e programas de formação. Mas com validar currículos e programas se falta à própria avaliação curricular a sua validade como área de conhecimento científico? Eis a questão central da discussão que orienta a discussão sobre uma epistemologia da avaliação curricular.

Segundo Rodrigues (1993), o estudo sobre a avaliação de currículo tem na definição das categorias de análise os eixos que podem orientar a construção de um referencial para a sua fundamentação: “Em suma, a elaboração, escolha, fundamentação, análise, estudo e investigação dos

processos e modelos de avaliação requer a explicitação, consideração, referencia e posicionamento face, a um conjunto de eixos que se situam nos planos ontológicos, epistemológico, metodológico, axiológico, ético e político.” (RODRIGUES, 1993, p. 57).

Um pouco mais adiante Rodrigues afirma que os critérios de validade, serão objetos passíveis de interpretação do avaliador: “Tais *standards* revelam-se, assim, passíveis de interpretações e formalizações diversas consoante a posição ou “filosofia” adoptada pelo avaliador” (RODRIGUES, 1993, p. 57).

O debate que atravessa a avaliação curricular denuncia a falta de uma fundamentação possível para a definição da área com um estatuto que defina a sua identidade autônoma enquanto ciência. Portanto, as pesquisas ainda iniciais, indicam que por meio da análise das práticas de avaliação curricular, orientará os estudos para busca das raízes que alicerçam na pedagogia a constituição do conhecimento que lhe é próprio.

A avaliação constitui exigência da regulação da vida em sociedade, são muitas as situações que a avaliação se dissimula: no mundo do trabalho, nas práticas sociais, nos programas e projetos dos governos, nas políticas públicas e por fim a própria educação e na escola. Seja nas instituições sociais no seu sentido mais amplo, seja na família ou na escola no seu sentido mais estrito, vive-se uma contínua relação de avaliação das ações, práticas e experiências.

Para além de uma demanda a sociedade exige de todos os segmentos sociais a avaliação como por expectativa de se fazer uma vida melhor. Portanto, os estudos sinalizam como necessária e viável a fundamentação da avaliação curricular, em bases a serem definidas pela descrição e análise das categorias que orientam a avaliação e o currículo nos programas educativos. A combinação da leitura e crítica sobre avaliação e currículo justifica a construção de um referencial a ser desenvolvido para a definição da avaliação de currículo na sua especificidade.

Estas questões permitem analisar que por meio da avaliação curricular se tem a possibilidade de avaliar o desempenho da aprendizagem dos alunos. Neste caso a avaliação curricular como eixo de fundamentação

deste trabalho de investigação, pode levar a compreensão sobre o processo de avaliação e como os seus resultados contribui para a melhoria contínua da qualidade da escola. Outrossim, contribui, também, para desvelar as limitações pedagógicas, didáticas e metodológicas relacionadas ao ensino e a aprendizagem marcadas pelas práticas pedagógicas tradicionais. Toda a reviravolta provocada com a implantação do modelo de avaliação que traz a fundamentação do sobre a avaliação curricular tem colaborado para o levantamento de questões sérias como se realiza o saber fazer pedagógico, como se dá o fazer o pedagógico com êxito e até a que se destina o fazer pedagógico. É preciso estar atento às novas demandas no ensino básico solicitadas pela reforma da educação. Os resultados de uma avaliação podem ajudar a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. A avaliação dos resultados da aprendizagem pode ser de grande utilidade para que se compreendam os caminhos do trabalho que se realiza com os alunos de forma ampla no sistema de ensino ou, especificamente, na escola ou na gestão da escola. Neste sentido, a avaliação deve pressupor uma análise do processo pedagógico no seu todo integrando os seus pressupostos enquanto elementos internos e externos (LUCKESI, 2011 e ESTEBAN e AFONSO, 2010). Mas é interessante destacar que a verificação fica focada apenas numa parte do processo de avaliação, restringindo-se, por vezes, ao desempenho e à aprendizagem dos alunos. Ou seja, os resultados do processo de avaliação devem servir para retroalimentar o processo didático: planejamento - ensino e a aprendizagem - avaliação – considerando os sujeitos aluno e professor.

### **A reforma da educação no governo Fernando Henrique Cardoso - FHC: uma reforma conservadora.**

A reforma da educação em curso no Brasil tem o seu início a partir da aprovação da nova LDB – Lei nº. 9394/96, como parte da regulamentação do Capítulo da Educação, da Constituição Brasileira de 1988. Após este momento, temos nas orientações curriculares um dos mais importantes pilares de sustentação da organização dos sistemas de educação e da escola. A partir de 1997, com a edição dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – no Ensino

Fundamental e Médio, e das Diretrizes Curriculares para o Ensino na Educação Superior, ao currículo foi atribuída a sua devida importância na estrutura dos sistemas de ensino e no funcionamento da escola.

Com a adoção da sistemática de avaliação a inovação curricular tem emergido no âmbito do movimento do neoprodutivismo. Nos anos 90, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso passou-se a denominar por “Era FHC”. Com o desenvolvimento das forças produtivas e o avanço do neoliberalismo, o Estado no Brasil promoveu a edição de políticas minimalistas, nas quais a educação não era prioridade. A nova ordem internacional elegeu como diretrizes a desregulamentação e a privatização. O Estado transferiu para o setor privado as atividades produtivas estratégicas, privatizou segmentos importantes da sua atuação desregulamentando ao sabor do mercado. Esse foi o caso da educação superior. Além disso, a implementação das políticas neoliberais promoveram o aumento do capital especulativo, em detrimento de investimentos nos setores produtivos da economia. Essa política aumentou a instabilidade econômica, pois atraiu capitais externos e, também, provocou o aumento do desemprego estrutural, levando milhões de trabalhadores à miséria.

*O horizonte do futuro estreitou-se e o espírito da época, como a política, transformou-se profundamente. O futuro afigura-se negativamente; no limiar do século XXI desdenha-se o panorama aterrador da ameaça mundial aos interesses da vida geral: a aspiral armamentista, a difusão incontrolada de armas nucleares, o empobrecimento estrutural dos países em desenvolvimento, o desemprego e os desequilíbrios sociais crescentes nos países desenvolvidos, problemas com o meio ambiente sobrecarregado, altas tecnologias operadas às raias da catástrofe, dão as palavras-chave que invadiram a consciência pública através dos meios de comunicação de massa (Habermas, 1987, p. 104 – 105).*

Essa diretriz política que fundamenta a definição da economia foi seguida à risca pelo governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. O aspecto mais interessante da leitura da crise estrutural por que tem passado o Brasil é o seu caráter contraditório. A superação dos graves problemas do sistema capitalista no Brasil segue a estratégia de mobilização dos segmentos excluídos da sociedade, visto que não interessa à democracia a manutenção da injustiça na estrutura burguesa. Aqui se coloca a dimensão contraditória da realidade. A estrutura da sociedade não permite uma transformação radical da

realidade. Assim, utiliza-se da conjuntura para articular a ação de políticas que inibe a mobilização dos segmentos mais organizados, empobrecidos e marginalizados da sociedade, por meio do Estado, como se este atendesse às suas reivindicações. O governo de Luís Inácio Lula da Silva foi ambíguo: as políticas poderiam até ser corretas, politicamente, mas faltava consistência.

O Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC, por meio do ministro da educação Paulo Renato, pôs em prática um conjunto de ações que efetivou uma reforma conservadora na educação. A política educacional do governo FHC realizou na educação, num primeiro momento, a universalização, em seguida a democratização da escola. A edição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, como uma lei contábil, permitiu o financiamento da escola pública de ensino fundamental. Mas não podemos esquecer que essas medidas somente foram elaboradas pela pressão dos movimentos sociais que reivindicavam por políticas sociais para a melhoria das condições de vida, e dentre estas a educação. Havia um clamor da sociedade por educação escolar. O que forçou ao Estado a implantação de medidas para a oferta da escola pública. Mas esta política de massa não teve neste momento nenhuma responsabilidade com a melhoria da escola. Com maior oferta de vagas, houve um impacto na sociedade, que levou o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC a ter um olhar estratégico na educação. A permanência do ministro fez com que um conjunto de políticas pudesse ganhar perenidade, sobretudo no que tange à organização dos sistemas educacionais. A tomada de decisão para se ter a correção da relação idade/série foi acertada, apesar de ser percebida a falta de cuidado com a aprendizagem dos alunos. A operacionalização deste tipo de ação foi jogada ao sabor dos ventos para o acerto dos governos estaduais e municipais. Muitos foram os equívocos cometidos: falta de formação docente, estrutura precária das escolas e falta de condições de trabalho para os professores. Esta mesma política levou os sistemas municipais e estaduais a realizar a organização seriada por ciclos, tendo em vista o foco dos conceitos da teoria da educação na aprendizagem. Em muitos estados e municípios pelo país afora, por carências das mais diversas, foi ao fracasso a proposta de ciclos escolares, por motivos diversos.

Num segundo momento, o foco das políticas de governo foi à melhoria da escola. A escola foi submetida à atualização contínua dos conteúdos de ensino e, simultaneamente, isso a levou à centralidade da ação docente na aprendizagem dos alunos. Este procedimento caracterizou o que veio a ser denominado por neotecnicismo na educação. Essa dimensão da atividade escolar foi relevante para a tomada de uma atitude dos gestores e professores para manter no currículo a inovação como um diferencial permanente. A possibilidade de novas experiências materializou a prática de atividades e vivências exitosas nos ambientes da escola e especialmente na sala de aula, o que contribuiu sobremaneira para a melhoria da qualidade, principalmente, na escola pública. Mas a organização curricular teve no desenvolvimento de competências a sua base. Ou seja, trata-se de um retorno ao ideário de J. Dewey, o que vai configurar um modelo renovado, em torno do pragmatismo americano no ano de 1910, que alicerçou as idéias do escolanovismo no Brasil. Entretanto, as análises do Prof. Dermeval Saviani, sobre as políticas de governo nas últimas décadas, nos mostram como o neoprodutivismo na educação, especificamente o que ele chama de neo-contrutivismo, vem sendo a reorientação do ideário pedagógico pela base metodológica construtivista e behaviorista, que parte da compreensão do conhecimento como ação prática. É neste ponto, na educação pela prática, que se configura identidade do desenvolvimento de competências com a leitura construtivista, tendo como produto as exigências do mercado por que se forja o neoprodutivismo na educação.

### **Sobre a Reforma do Ensino e a Cultura da Avaliação no Brasil**

A reforma do ensino médio no Brasil tem o seu início em meados dos anos de 1990. Mas se efetiva no âmbito da educação brasileira quando da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei no. 9394/96. A reforma da educação traz no seu bojo a reforma do ensino médio cabendo à escola executá-la. O Novo Ensino Médio veio pronto com a nova lei. Na política da educação, o ensino médio está determinado que devesse servir para a vida. Nesta perspectiva, a proposta do currículo está estruturada por competência e habilidade. A mudança trazida pela globalização à vida social mudou e o mundo do trabalho passou por severas transformações. Isso foi à

justificativa alegada pelo governo. Esses elementos justificaram a exigência de mudanças rápidas no ensino médio, pois neste nível de ensino se formaria um novo trabalhador. A necessidade de adaptação é algo ainda hoje requerido para a formação do “novo” trabalhador: flexível, versátil e ágil. São demandas solicitadas pelo padrão das novas tecnologias consequência da vida econômica contemporânea, que são reguladas pelo modelo do estado mínimo, imposto pelo grande capital, exige dos sistemas escolares no final do século XX e início do Século XXI a formação de um trabalhador que tenha no seu desenvolvimento humano a preparação para se adaptar à realidade do mundo da produção. O determinismo do mercado associado às novas tecnologias constituiu os fundamentos da reforma do ensino médio. Os enfrentamentos na aprovação da LDB serviram para revelar o receituário neoliberal e as políticas educacionais no ensino médio, que foram implementadas com o objetivo de adaptar a escola às novas exigências do mundo do trabalho.

Neste sentido, a avaliação passou a ser compreendida na ambiência da reforma da educação em curso no país, como pressuposto de controle dos sistemas, e também, por necessidade do estado ter que justificar para a sociedade os investimentos e gastos com a escola básica pública, da educação infantil ao ensino médio disponível as crianças dos 4 aos 17 anos. A lógica que orienta a avaliação de processos e resultados de redes de escolas (estaduais e municipais), entende que avaliar é condição sem a qual não é possível a melhoria do referidos sistemas. Sabe-se que os resultados da avaliação podem oferecer informações objetivas para que se faça um diagnóstico sobre as escolas e as redes de ensino. Assim, o estado é obrigado a prestar contas dos gastos com a educação, sendo que os resultados da escola, por meio da avaliação, é uma forma de verificar se os recursos destinados à escola de fato podem servir para fazer a diferença. A lógica funciona de forma muito simples: se as crianças e jovens têm bons resultados, a avaliação aponta a tendência da aplicação correta dos recursos destinados para a formação dos alunos. Tempos de *accountability*, como aplicar melhor os recursos que não sendo ideais, são os possíveis. Como resposta a sociedade a avaliação é um meio dos governos prestarem contas à sociedade sobre que modelo de educação, que escola está sendo de fato feita para as crianças e jovens. Inclusive essa

obrigação dos investimentos em educação e na escola é um requisito legal requerido pela Constituição Federal de 1988 e da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei no. 9394/1996. Assim, em síntese pode-se afirmar que a avaliação é um instrumento que pactuado pela reforma da educação pode contribuir para que os cidadãos possam manter o controle do estado sobre os recursos investidos na escola e até questionar a qualidade da escola que está sendo feita. Mas a avaliação também pode ser útil para verificar o que os alunos estão aprendendo. Isso implica os resultados. A sociedade através dos resultados pode exigir dos governantes a prioridade numa outra proposta de educação e de escola. Aqui temos outros elementos que compõem o debate da conquista da cidadania: a mobilização. É fundamental para uma sociedade democrática o diálogo, porém, se a sociedade não aceita os resultados da escola, a sociedade civil organizada pode pressionar o estado por uma escola de melhor qualidade. A escola tem na sua função social a determinação de promover pelo processo de ensino e aprendizagem a socialização do saber sistematizado para todos que tenham acesso a esta instituição social. Portanto, é função da escola fazer com que as crianças aprendam os conteúdos que são destinados a cada ano do sistema escola. Mas a reforma do ensino com as novas orientação curriculares alterou a partir de 1997 as exigências para a aprendizagem dos alunos. No bojo da proposta da reforma da educação básica além dos conteúdos de ensino, a aprendizagem passou a serem mapeadas pelo desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes. Os conteúdos da reforma foram determinados como: conceituais, procedimentais e atitudinais.

Nas últimas décadas como modelo de avaliação externa o governo federal criou além do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, o Prova Brasil e o Provinha Brasil. O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB é um instrumento formulado numa perspectiva sistêmica aplicado para o monitoramento do ensino de educação básica, que se constitui por base amostral tendo como audiências os alunos matriculados nas redes de ensino fundamental regular nos quintos e nonos anos, e nos terceiros anos do ensino médio em escolas públicas e particulares, no meio urbano e rural em todos os Estados. No SAEB

considerando a definição da amostra a avaliação é aplicada em todas as escolas e turmas previamente selecionadas, em que os alunos responderão a um teste em língua portuguesa e matemática e preencherão um questionário-sócio-econômico e com solicitação de informações de caráter cultural para caracterização da família. A direção da escola e os professores também, respondem a outro questionário em que perguntarão sobre a especificidade da organização e estrutura da escola. Os resultados são divulgados na forma de aquisições de evidências de aprendizagens, ou melhor, como proficiências.

A partir do marco que constituiu a Constituição Brasileira de 1988, e a necessária regulamentação do capítulo da Educação e a garantia jurídica por meio do Estado de Direito a necessidade de melhor qualificar a oferta de educação escolar. Nos anos de 1990 o governo federal criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. As duas primeiras avaliações aconteceram respectivamente nos anos de 1990 e 1993, examinando alunos dos seguintes anos: 1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup>. e 7<sup>as</sup>. séries do ensino fundamental da rede pública das escolas de educação básica nas disciplinas de língua portuguesa, matemática e ciências. A ideia do governo era ter um quadro geral da educação nacional ofertado pelos estados e municípios. É interessante registrar que até o ano de 1995 o SAEB somente havia sido aplicado por duas edições em séries ímpares. Com a chegada do Prof. Paulo Renato de Souza no Ministério da Educação (1995-2002), o foco das avaliações externas mudou visto que o sistema de avaliação deveria produzir informações consistentes e válidas para subsidiar a elaboração de políticas públicas, em que os dados da educação pudessem ser comparáveis entre os estados numa perspectiva longitudinal. Naquele momento a ênfase passou a ser na estruturação do SAEB, o objetivo passou a ser a elaboração de um quadro geral que funcionasse como um diagnóstico mais completo da educação básica no Brasil. O SAEB passou a ser aplicado a cada dois anos e nas séries finais do ensino fundamental 4<sup>a</sup>. e 8<sup>a</sup>. séries e no ensino médio. Com a reestruturação do SAEB a partir de 1995, foi definida uma escala para o registro da proficiência dos alunos avaliados em matemática e língua portuguesa. Nesse formato o SAEB foi aplicado em 1995 e os resultados foram divulgados em novembro de 1996. Lembro que em 1996 foi regulamentada a

Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei no. 9394/1996 e criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do magistério – FUNDEF. Nesse período foi articulada a incorporação da Teoria da Resposta ao Item – TRI como aporte de fundamentação metodológica para o sistema de avaliação em curso no país. Apesar da União não possuir uma rede própria de ensino na educação básica regular, o Ministério da Educação – MEC consolidou a proposta de avaliação de desempenho dos alunos, daí a ideia de avaliação de todos os alunos nas escolas básicas estaduais e municipais. As informações oriundas dos relatórios dos resultados da avaliação da escola básica passaram a ser usados para orientação na tomada de decisão nas esferas normativas, pedagógicas e na gestão dos sistemas e das escolas. A dimensão normativa se explicita para pela fixação de uma medida para o desempenho dos alunos. Dependendo da calibração do instrumento, a definição dessa medida pode revelar o desempenho por alunos por meio da escala de proficiência. O SAEB possui uma escala própria, que está alicerçada nos descritores no qual constam as listas dos conteúdos ou competências requeridas para os alunos em cada ano escolar. Nesse processo de avaliação podem-se encontrar alunos que passam da escala básica e outros que ficam abaixo da média exigida como padrão de aprendizagem. Nesse caso, ações podem ser propostas por meio da dimensão pedagógica, em que se age de forma a propor ação educativa focada nas necessidades dos alunos, estimulando aos estudos de novos conteúdos ou mesmo propondo o desenvolvimento de atividades que visem à recuperação dos conteúdos estudados proporcionando a melhoria do desempenho dos alunos que não foram bem avaliados. A dimensão da gestão da escola pode com os resultados da avaliação orientar o foco no pedagógico, priorizando o apoio ao professor, como por exemplo, concedendo-o os recursos ideais para a realização do trabalho docente, ou mesmo, promovendo a requalificação do planejamento estratégico e das ações decorrentes para a reelaboração do plano de ação e até no desenvolvimento de projetos. No plano da escola, os resultados da avaliação podem contribuir para que os professores mudem as suas práticas. Mas também na esfera dos governos, a avaliação coleta outras informações para o conhecimento do sistema seja na forma de desempenho dos alunos, seja na forma de censos que caracterizam o perfil da escola ou dos

sistemas configurando níveis e modalidades de ensino com a caracterização sócio-econômica da população, dos professores, das funções docentes, número de escolas, matrícula, ano, idade dos alunos, movimento escolar, transporte escolar... dentre outras. Essas informações compõem bases de dados que disponibilizados podem ser acessíveis para pesquisadores, gestores públicos e o público em geral. Logo, deve-se interpretar criticamente o resultado da avaliação e a análise deve ser transformada em ferramenta de ação para a intervenção pedagógica. A partir do ano de 2005 o SAEB passou a ser estruturado de dois instrumentos de avaliação: Avaliação Nacional de Rendimento Escolar – ANRESC e da Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB. A ANRESC é mais conhecida como Prova-Brasil, que avalia os alunos de quinto e nono ano do ensino fundamental matriculados em todas as escolas urbanas existentes no Brasil. A ANEB é divulgada como SAEB. Desde o início da gestão do governo Lula na Presidência da República, o Ministério da Educação – MEC passou a discutir a função do sistema de avaliação. Em 2005 houve a decisão da criação do Prova Brasil, que tem um caráter censitário o que permite uma aproximação mais fidedigna da realidade, inclusive podendo os seus resultados ter uma utilização bem mais objetiva pelas escolas.

Em 2007, com o sistema de avaliação nacional consolidado, pode-se criar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, como parte do Plano Nacional de Educação – PNE. O IDEB possui uma variação na escala de zero a 10(dez) e tem como foco pontuar a qualidade da educação no Brasil. O IDEB é calculado considerando o desempenho do aluno nas avaliações realizadas e no fluxo da sua escolaridade. Em outros termos, de forma mais explícita o IDEB considera, fundamentalmente, a aprendizagem do aluno ao longo do sistema escolar, a aprovação e a evasão, e sua frequência à escola e ainda os resultados dos alunos no SAEB e na Prova Brasil. O IDEB tem como referência a consistência da ação pedagógica na escola, evitando-se o fracasso escolar, no combate: a infrequência, a retenção escolar, o abandono e a evasão. Ou seja, quanto menor a repetência e menos for a desistência de alunos na escola melhor será a pontuação no índice. Com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos no final do ciclo da alfabetização no ano de 2011 o Ministério da Educação criou a Prova ABC, que teve mostrou na sua primeira

edição a proficiência das crianças no 3º ano do ensino fundamental na aquisição da leitura, escrita e no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.

Diante do exposto verifica-se que a disseminação da cultura de avaliação no país. Porém, algumas questões ficam como provocações para a reflexão sobre a validade do sistema de avaliação: como levar os resultados das avaliações para o cotidiano da escola? Como o professor pode fazer uso dos resultados das avaliações para referencias a sua prática de sala de aula? Como os gestores escolares podem interpretar os resultados transformando números e percentuais em ação pedagógica para o êxito escolar? Como a avaliação pode se tornar uma excelente ferramenta de gestão para a escola? Portanto, é necessário o aprofundamento da interpretação pedagógica dos resultados das avaliações para reorientar a prática docente na escola, no desenvolvimento de estratégias de formação docente e dos gestores para de fato termos um melhor aproveitamento dos resultados. A Avaliação pode possibilitar uma decisão qualificada para a melhoria contínua da qualidade da educação. Por isso é importante os destacar o pensamento de Tyler que nos revela que a avaliação no âmbito do ensino de forma eficaz pode subsidiar o ato de ensinar, na medida, que os resultados de um processo avaliativo pode servir como diagnóstico e se necessário apontar a sua correção. Os resultados das avaliações podem ser úteis para regulação e apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Nos ano de 1990 podemos caracterizar que os modelos de avaliação de aprendizagem, em larga escala e institucional foram as modalidade mais difundidas para a produção de resultados sobre os sistemas de ensino no Brasil.

A avaliação compreendida como instrumento, não pode limitar-se a ver o aluno somente em português e matemática. O desafio é poder ter resultados que permitam olhar o aluno como um todo. Cabe à equipe pedagógica saber traduzir os resultados da avaliação em ações. Essa interpretação pode colaborar para que professores, gestores e técnicos, possam ressignificar o currículo na sua essência, compreendendo em cada nível de proficiência a aprendizagem dos alunos e os aspectos culturais, a produção os sentidos e significados das práticas que se realizam na sala de

aula, buscando o êxito dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Ou melhor, os resultados da avaliação devem ser amplamente analisados, criticados e discutidos como devolutivas para todos que fazem a escola, e se bem feita, deve ser vista como elemento capaz de gerar a retroalimentação ao processo didático: planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação. É necessário assegurar que as crianças estando na escola, aprendam, mas que também, desenvolvam outras potencialidades cognitivas, psicomotoras, afetivas, emocionais para a conquista da sua autonomia. A matriz de referência ou os descritores cumprem a função de orientar os professores sobre os conteúdos que serão objetos da avaliação, mas não se fecham em si, proibindo que se façam outras possibilidades da aprendizagem das crianças. As metodologias das avaliações viabilizam que as análises dos resultados podem ser comparadas longitudinalmente, de um ano para o outro ou comparativamente por um intervalo de tempo mais longo. Portanto, não basta avaliar, mas é preciso por em discussão a própria avaliação, o seu conteúdo e os seus fins.

Atualmente a cultura da avaliação está consolidada nos sistemas e redes de escolas no país. Porém, não é difícil encontrar gestores escolares e professores que não têm clareza de como fazer uso dos resultados para propor ações na escola. O desempenho dos alunos não está relacionado somente ao currículo, mas também a forma como o professor atua em sala de aula.

A partir da nova LDB Lei No. 9394/1996 a educação básica sob a perspectiva da Reforma da Educação foi articulada tomando os princípios da interdisciplinaridade, flexibilidade e contextualização. Estas categorias são pressupostos básicos para a construção da efetividade do sistema de educação. A ideia deste arcabouço conceitual é construir a fundamentação da autonomia. Mas é bom destacar que uma coisa é o princípio como exposição conceitual, outra é a realidade da escola.

A Nova LDB determinou os elementos básicos que orientam os conteúdos do Ensino, os quais devem seguir:

*I – Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que predizem a produção moderna;*

*II – Conhecimento de formas contemporâneas de linguagem;*

*III – Domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, LDB, 1996).*

É interessante destacar que a Nova LDB – Lei no. 9394/96, no Artigo 26, traz os fundamentos do Novo Ensino Médio destacando a referência sobre o currículo: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base comum nacional, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. (BRASIL, LDB, 1996).

Em relação a este artigo 26, citado anteriormente, é importante lembrar que essa recomendação de uma base comum nacional para o ensino médio está prevista no Capítulo da Educação na Constituição Federal de 1988. Mas, estabelecido o marco legal e com a definição das bases normativas para a educação no Brasil, passou-se à regulamentação do financiamento da educação com a edição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF. Trata-se de uma lei contábil que instituiu os investimentos do estado priorizando o ensino fundamental e a escola pública. Os recursos públicos passaram a ser alocado somente na escola pública. O FUNDEF vigeu por dez anos. Após esse período, no ano de 2007, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, que abrangeu toda a escola básica.

Com a configuração do marco legal, passou-se à definição das novas orientações curriculares. Assim, a partir do ano de 1997, foi definida a standardização dos conteúdos para o ensino fundamental por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. A partir do ano seguinte foram estabelecidas as orientações para os conteúdos de ensino médio e as matrizes de referência para o sistema de avaliação que se esboçava. A seguir, uma síntese dos documentos que sistematizaram a organização do currículo na escola básica:

- Diretrizes Nacionais do Ensino Médio - 1998.

- PCN do Ensino Médio - 2000;
- Matriz de referência do SAEB - 2001;
- Orientações Curriculares para o Ensino Médio - 2006;
- Matriz de referência do Novo Ensino Médio - 2009.

Por meio, destes documentos se têm as orientações curriculares que permitiram fixar os conteúdos para a avaliação de desempenho no término da escolaridade básica. O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM é instituído em 1998, como modelo de avaliação final do ensino médio. Tem como objetivos gerais:

- Avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica;
- Aferir o desenvolvimento de competências fundamentais para o exercício da cidadania (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: Documento Básico 2000, 1999).

Segundo o Documento Básico 2000, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM tem por referencial servir de guia aos alunos concluintes do ensino médio para o ingresso na vida acadêmica, guiando-os para o mundo do trabalho e possibilitando o exercício da cidadania. A proposta do ENEM busca avaliar o desempenho dos alunos considerando o ensino de competências e habilidades definidas no âmbito da matriz curricular do ensino médio. O ENEM foi concebido alicerçado nas exigências requeridas pela sociedade para a mudança da escola básica e a sua função, considerando a estrutura democrática, as novas tecnologias e as transformações sofridas no mundo produtivo em que o conhecimento se pauta como moeda de troca nas relações entre capital e trabalho. O risco da aplicação da categoria da competência nos sistemas escolares orientando a formação de seres humanos é colocar em destaque um tipo de concepção que privilegia a lógica de um sistema produtivista-consumista, que destaca o mercado em detrimento de outro entendimento da vida em que se busca realizar o humano por meio dos grandes valores como a justiça social, a paz, o respeito ao meio ambiente, a ecologia e a dignidade humana.

Sob esta perspectiva, temos o dilema da reforma do ensino médio: com a transformação do mundo e da sociedade, a proposta de mudança no ensino médio no Brasil é tentar acompanhar estas mudanças que ora se realizam na produção do conhecimento e na formação do trabalhador, mas, também, que rompa com o modelo tradicional do processo de organização da escola que se utiliza do modelo do vestibular tradicional para afirmar a escola da fragmentação do conteúdo, da descontextualização do ensino e da compartimentalização do conhecimento.

A sociedade contemporânea assentada na técnica em que um tipo de ciência se hegemonizou sob o signo da racionalidade técnico-instrumental pede outro tipo de escola mais aberta e plural, pois a escola do passado não consegue responder às demandas para a nova organização produtiva. Nas sociedades pós-modernas, assiste-se ao conflito do neoliberalismo: por um lado, como responder a crise do capitalismo atual, apontando saídas para os impasses do modelo de acumulação capitalista fordista, que pôs em cheque as políticas do estado do bem-estar social e as conquistas dos trabalhadores; e por outro lado, a sua incapacidade de construir um novo modelo mais aberto à diversidade, à ética que responda aos graves problemas da humanidade: a produção da pobreza, da miséria, da fome e do analfabetismo. A configuração da vida social na modernidade tem como paradigma a economia que leva mercantilização de tudo que é humano. O cenário em que se encontra a humanidade é dramático: exploração, conflitos e violência de toda sorte e ainda a destruição dos recursos ecológicos do planeta. Esse quadro tem se agravado nos últimos anos entre os países pobres do terceiro mundo.

Este conflito de interpretações que se colocam no momento atual é a expressão da própria realidade. A designação de Jürgen Habermas para a interpretação deste momento é o que difere as sociedades tradicionais das sociedades modernas, ou seja, é pelos mecanismos que definem a hegemonia de uma nova sociabilidade. O pensamento habermasiano entende por sociedades tradicionais aquelas que constituem o seu *ethos* a partir de uma estrutura simbólica, tendo como referencia das interações entre os indivíduos as circunstâncias míticas e religiosas. Diferente das sociedades tradicionais, as sociedades modernas são caracterizadas por relações sistêmicas, em que

imperam a determinação do poder e do dinheiro, ou melhor, a estrutura das sociedades modernas é movida pela dimensão do administrativo e do financeiro. Neste sentido, o poder e o dinheiro superam à dimensão mítico-religiosas. Aqui sob a lógica do neoliberalismo temos a autonomia sistêmica como lógica que move as relações e determina a sociabilidade. Sob esta lógica se estabelece a autonomia do indivíduo, na perspectiva de se viver intensamente o presente. A liberdade fica limitada as liberdades individuais, em detrimento ao bem estar das coletividades humanas. A livre iniciativa é a expressão do valor básico que emerge da fundamentação neoliberal no capitalismo contemporâneo (OLIVEIRA, 2010).

Diante do exposto uma questão pode ser seriamente levantada: é possível outra sociabilidade que permita estabelecer a afirmação integral do humano? Somente se entende pensar uma nova sociabilidade na medida em que se tem como exigência a dignidade e o respeito incondicional pela vida humana. A possibilidade da liberdade humana somente se efetiva pela conquista da emancipação que se realiza pela autonomia como busca radical da humanidade dos seres humanos. A autonomia deve ser o reflexo das relações que levam a conquista do ser humano como dialetização do reconhecimento da identidade do outro. Aqui se pode constatar a existência de uma pedagogia que se gesta no âmbito de fortalecer uma experiência que para além do individual, é também, coletiva. Outra educação possível se gesta nas estruturas em que se pensa a viabilidade de uma ação coletiva para a construção de um mundo verdadeiramente humano na sua integralidade. Na sua essência esta formulação somente se realiza na medida em que se afirma a autenticidade do ser humano. Isso requer repensar seriamente o tipo de sociabilidade que estabelecemos no mundo atual.

Segundo Habermas, a humanidade vive um tempo em que as utopias da sociedade do trabalho perderam força e seu esgotamento levou impossibilidade de construção de uma sociedade que viva coletivamente melhor e com menos ameaça, é sintetizado no dilema a seguir:

*“[...] o capitalismo desenvolvido nem pode viver sem o Estado social nem coexistir com a sua expansão contínua. As reações mais ou menos desorientadas a este dilema indicam que o potencial de sugestão política*

*da utopia de uma sociedade do trabalho está esgotado” (Habermas, 1987, p.109).*

Habermas afirma que o neoconservadorismo encontra-se em emergência. As repercussões deste projeto neoliberal são articuladas na educação por meio da reforma educacional em curso no país. O Prof. Dermeval Saviani afirma que nestes tempos conservadores, a pedagogia se faz pela exclusão. Assim, assiste-se o domínio das pedagogias da exclusão, dominadas por uma visão produtivista da educação. Diante desta ascensão conservadora o subsistema do mundo sistêmico - dinheiro e poder – reciprocamente se estabelece, ameaçando o mundo da vida na sua base fundamental a ação comunicativa fica impedida de viabilizar um projeto social e democrático da vida em sociedade.

A escola também manifesta esta crise no seu interior. Os documentos que orientam o novo ensino médio expressão essas contradições. É necessário o rompimento com a velha escola, a escola do passado, mas a construção deste caminho possui muitas faces.

A essência da reforma do ensino médio está nas orientações curriculares. Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio – PCNs, do Ensino Médio, que não são obrigatórios a sua adoção pela escola, definem os conteúdos da organização pedagógica da escola. Como parâmetros, são linhas pedagógicas genéricas que orientam os fundamentos dos conteúdos do ensino médio. Mas o que se vê na prática é outra coisa: com a definição do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, os conteúdos definidos pelos PCNs são objeto de avaliação. Portanto, o que se tem de forma implícita é a realização da reforma do ensino médio sendo definida pelo currículo. Lendo nas entrelinhas a intencionalidade do MEC era fazer uma reforma do currículo do ensino médio utilizando no Novo Enem. Com a institucionalização do ENEM como processo seletivo para ingresso nas Instituições de Educação Superior, em substituição ao vestibular tradicional, na realidade as escolas estão sendo obrigadas a mudar. Sobre a mudança Edgar Morin destaca:

*As inovações/ criações produzem transgressões que podem ampliar-se e potencializar-se em tendências, que tanto podem infiltrar-se na tendência dominante e modificar a sua orientação quanto substituí-la. Desse forma, uma evolução quer seja biológica, sociologia ou política, nunca é frontal*

*nem regular . A história não se projeta massivamente como um volume de um rio. Ela germina de forma marginal, desenvolve-se de maneira transgressiva [...] (Morin, 2010, p. 16).*

Oposições e conflitos podem produzir uma nova tendência, visto que a realidade não é linear. As escolas estão sendo levadas a mudar, mas o que significa a mudança, senão a própria incerteza? Morin completa nos alertando que, *[...] o jogo do vir a ser é de uma prodigiosa complexidade. A história inova, deriva, desorganiza-se. Ela muda o trilho, descarrila-se: a contracorrente suscitada por uma corrente se mescla com a corrente, e o descarrilador torna-se a corrente. A evolução é deriva, transgressão, criação; é feita de rupturas, perturbações, crises (Morin, 2010, p. 16 e 17).*

Porém, no redemoinho da reforma da educação, é interessante ressaltar os pontos nucleares da reforma do ensino médio, definidos no Parecer no. 15/98 e na Resolução no.03/1998 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, as quais, em síntese, são:

- a) A formação básica geral articulada à educação tecnológica e ao mundo do trabalho;
- b) A flexibilidade para o atendimento dos diferentes segmentos que buscam o acesso ao ensino médio;
- c) O Processo pedagógico fundamentado sob a óptica da interdisciplinaridade e contextualização para a construção da autonomia da escola;
- d) As Diretrizes Curriculares definem o ensino médio por competências e habilidades.

Mas seguindo as determinações presentes tanto no Parecer como na Resolução que amparam o Novo Ensino Médio, referidas acima, as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (1999) aplicam o princípio da flexibilidade, permitindo aos professores e às escolas fazerem uso da autonomia no currículo, oportunidade em que é colocada a definição dos conteúdos de ensino. A análise do discurso proposto na formalização da legislação e no conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino

Médio mostra clara ênfase na escola e no aluno. Nos Parâmetros Nacionais Curriculares do Ensino Médio são definidos os princípios pedagógicos pressupostos nas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio. As diretrizes facultam aos professores e à escola a escolha e seleção para o ensino deste ou daquele conteúdo para a formação geral determinando quatro grandes áreas do conhecimento a ser trabalhado no currículo:

- a) Linguagem, Códigos e suas Tecnologias;
- b) Ciências Humanas e suas Tecnologias;
- c) Ciências da Natureza e suas tecnologias e
- d) Matemática e suas Tecnologias.

Neste sentido, o discurso oficial libera a escola e os professores para a definição dos conteúdos, ficando abertos para implementação por parte da escola, mas ficam definidos os conteúdos por área, que são descritos e listados nas Diretrizes Curriculares, que mesmo sendo apenas diretrizes, acabam sendo formalizadas oficialmente pela escola tendo em vista o processo de avaliação, definido pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Mas sabemos que não é a escola que decide o currículo oficial. O currículo oficial é decidido nas instâncias superiores do planejamento da educação. Logo, percebe-se, na prática, caso a escola não adote os conteúdos definidos nos documentos oficiais, ficam comprometidos os resultados dos seus alunos nas avaliações nacionais. Portanto, esta análise revela que o processo da reforma do ensino médio é articulado com base no currículo. Assim, pelo que parece, surge um imbróglio para a reforma que se realiza no interior da escola no chão da sala de aula. A mudança que a escola, tem de construir é marcada por sérias contradições que aparecem no interior da estrutura do sistema e dos modelos de gestão das escolas, considerando a realidade em que estão inseridas.

A reforma da educação no Brasil é marcada por estabelecer uma nova cultura política, que tem por base a estrutura do capitalismo atual, determinada pela hegemonia do neoliberalismo, e no modelo da razão em que

se fundamenta a ciência instrumentalizada, no qual os princípios pedagógicos estão fortemente enraizados.

Os riscos para o sistema de educação brasileiro é no futuro nos darmos conta que o modelo da avaliação serviu para fazer as escolas competirem umas com as outras ou mesmo se limitando a medição e distinguindo o mérito por conceito maior ou menos em cada período de avaliação ao invés de dedicar a melhorar as escolas, sobretudo, na educação e na aprendizagem das crianças e jovens. Os sistemas de avaliação devem ter como função e prioridade a possibilidade de por meio dos resultados promoverem a qualidade da escola e do ensino. Caso isso não aconteça à educação será uma fraude. Lições de outros países nos ensinam que não podemos nivelar por baixo o ensino, nem diminuir as nossas exigências diante das metas estabelecidas para a qualidade da educação, mas temos que estabelecer objetivos reais e não utópicos que permitam a melhoria contínua da educação no país. A avaliação não deve ter como fim com os resultados punir os professores e gestores. Mas deve ser útil para que se faça uma escola responsável levando os alunos a aprenderem, fazendo com que esta seja fundamental em suas vidas e tenha um significativo valor para o desenvolvimento do país reconhecido pela sociedade.

Os resultados de um processo avaliativo podem ser usados para tomada de decisões no âmbito da gestão, mas não deve ser limitado como a única variável para se tomar medidas no sistema educacional. Os resultados de uma avaliação devem ser ponderados com outros índices, indicadores e devidamente contextualizado na realidade de cada unidade escolar. Não podemos cair no erro de permitir que os professores venham a se limitar a treinar os seus alunos a responder questões de uma prova por conta dos resultados de uma avaliação. O trabalho dos professores deve ser cercado de cuidados pela gestão. É tarefa dos gestores o acompanhamento e a colaboração aos professores que tenham mais dificuldades, contribuindo para que estes tenham mais segurança e possam fazer com que as crianças aprendam os conteúdos básicos previsto em cada ano escolar, educando-as para a vida em sociedade e para o respeito à cidadania. A pedagogia tradicional nos ensinou com o modelo do vestibular tradicional que não é

função da escola levar os alunos a aprenderem somente para responder uma prova. Já vimos que esta história na educação brasileira foi nefasta para a qualidade do sistema. Sabemos que os resultados de uma avaliação é uma foto instantânea da realidade, é apenas um *status quo* representando um momento do real. Os resultados não são propriamente o real. O real é muito mais dinâmico e complexo. Portanto, não existe medida para o real. Temos que cuidar das famílias, pois, pesquisas têm apontado que as escolas e os alunos que mais se destacam no sistema são oriundos de famílias em que os pais são acompanhados dia a dia as tarefas escolares, estimulam os filhos nas atividades da escola ou participam de alguma forma da organização escolar.

Não podemos responsabilizar professores e gestores escolares pelos resultados que temos hoje nas escolas. Mas temos que definir o que é uma boa escola e uma educação de qualidade. A reforma da educação pode contribuir para a melhoria da qualidade nas escolas e não para isso não deve ser limitada a nota dos alunos na avaliação, mas é fundamental considerar a aprendizagem. Nem sempre a melhor nota corresponde à melhor educação ou a aprendizagem. Segundo Fernandes (2009), houve no século XX um predomínio do que se convencionou denominar por Currículo da Eficiência Social. Esse modelo de organização curricular caracterizou amplamente nos sistemas escolares do mundo ocidental, mesmo com o declínio da sua influência a partir dos anos de 1970 e 1980 perdura a sua adoção em escolas que insistem em permanecer sob a matriz curricular por eficiência social, mesmo com a existência de outras perspectivas como a Visão Reformada do Currículo. O modelo curricular em que se formalizou a eficiência social compreendia o processo escolar limitado pela definição dos conteúdos de ensino e assim, se constituía como modelo prescritivo listando os conteúdos de ensino ou por outras situações se fazia por um tipo de exposição do modelo de formação no qual estava pressuposto uma definição do perfil do aluno. O modelo de formação está prescrito pelo currículo, sob a forma da dominação da racionalidade técnico-instrumental. Podemos afirmar que o modelo curricular da eficiência social tem na teoria tradicional do currículo a sua fundamentação. O conhecimento era entendido como neutro. A neutralidade política dos conteúdos de ensino movia as práticas dos professores em ação

na sala de aula, guiados por uma definição curricular rígida em que o ensino também era definido por objetivos taxionômicos. A lógica da estruturação curricular da eficiência social tinha como fonte a burocracia, o controle e a técnica. Os alunos eram selecionados e distribuídos por sala de aula. Esses eram preparados para os melhores resultados na avaliação. A avaliação consistia na utilização de instrumentos para verificar a realização de objetivos comportamentais e, por meio de testes, a aprendizagem dos alunos. O sistema preparava uma minoria de alunos para seguirem até os anos avançados de escolaridade e chegar à universidade. Nos sistemas de ensino a política educacional corroborava com o sistema não oportunizando a todos as mesmas possibilidades, ou seja, havia como pressuposto o favorecimento de grupos diferenciados de alunos matriculados no interior do sistema. A concepção de currículo fez surgir propostas pouco diferenciadas tendo em vista os grupos elitizados que a escola acabava por privilegiar. Os alunos advindos das camadas populares cabiam a estes uma formação instrumental. A avaliação coube a função de medir objetivamente e se possível aplicar instrumentos avaliativos que proporcionasse resultados com tamanha exatidão (Fernandes, 2009, 38p). Desse modo, vemos que as mudanças na avaliação sofrem severas influências do contexto educacional e de forma mais específica da cultura da escola em constante dinâmica fazem com que os processos avaliativos se modifiquem ao sabor das políticas educacionais. Isso fica claro quando a escola se abre a democratização e passa a receber alunos com diferentes origens sociais. A avaliação passa de uma dimensão classificatória, limitando-se a certificar, em que os seus resultados se destinem a pontuar quais os alunos repetentes e, posteriormente, os reprovados. As concepções de avaliação têm levadas tradicionais tem provocado um imenso prejuízo aos sistemas de ensino visto que as práticas de uma pedagogia conservadora contribuem para o aumento do fracasso escolar: como se não bastasse a promoção da repetência e a cultura da reprovação, o abandono escolar de milhares de crianças são uma tônica que revela desgastante, pois, o aluno acumula, falta e a escola não investiga o porquê da sua ausência, ou mesmo, abandona a escola durante o ano letivo e a escola também, não se responsabiliza pela sua ausência, e no final do ano letivo é reprovado. Às vezes levado pelo fracasso escolar por conta da reprovação o aluno repete o

ano na escola, porém o problema é será que parte dos alunos reprovados retornará a escola no ano seguinte? São nestas circunstâncias que se produz a evasão e o fracasso escolar. Portanto, é preciso manter-se atento: a escola pode contribuir para a expulsão do aluno da sala de aula e na produção do fracasso na educação se pode gerar o fracasso social. Os sistemas escolares que adotam tais procedimentos em geral possuem um modelo avaliativo em que a avaliação somativa é dominante limitando-se a resultados classificatórios finais de medida, quantitativos e certificativos. As demais funções da avaliação sejam a diagnóstica, sejam formativa são negligenciadas. Pesquisas denunciaram estas posturas das escolas e hoje ocorre a busca de construir um processo mais aberto e democrático em que a aprendizagem passa a ser o foco na ação pedagógica junto aos alunos. As avaliações externas da escola de larga escola – tais como o SAEB, Prova Brasil e o ENEM, têm colaborado com resultados que fazem a gestão da escola rever a caminhada dos processos de ensino, levando os professores a desvelarem as suas práticas e requerendo destes por meio da formação continuada e do planejamento a atualização diante das leituras que têm viabilizado a crítica do tipo de procedimento didático adotado em sala de aula. Os professores são instigados a incluir nas suas práticas outras funções no âmbito do planejamento: compartilhar a definição de objetivos com outros colegas professores que atuam no mesmo ano letivo, estabelecer as estratégias de aprendizagem, organizar aulas interessantes, instigantes e prazerosas, elaborar tarefas problematizadoras que levem os alunos a curiosidade e ao questionamento, definir estratégias de regulação do acompanhamento dos alunos e das suas aprendizagens, monitorar por meio de instrumentos de avaliação os resultados do que os alunos possam demonstrar do que sabem e podem fazer de forma autônoma. Essas avaliações externas não têm necessariamente levado os alunos a progressão anual, mas, revelam os níveis de aprendizagem e proficiência nas disciplinas que são avaliados – matemática e português.

### **A Avaliação Externa e os Exames Públicos Nacionais**

Os avanços dos sistemas de ensino nos último século tem se constituído como algo importante para a melhoria contínua da escola na contemporaneidade. Neste sentido, os desafios são imensos vista a ampliação

das conquistas democráticas dos países ocidentais, o que levou os cidadãos a reivindicarem uma escola de melhor qualidade. Assim, temos assistido uma progressiva expansão do atendimento da escola nas sociedades democráticas como forma das conquistas por cidadania. Além de disso temos verificado que a ampliação do atendimento por escola tem possibilitado que segmentos cada vez maiores cheguem à conclusão do ensino secundário perfazendo um tempo de escolaridade em média por 11 (onze) anos. O aumento da oferta de ensino secundário tem também, elevado a procura por educação superior, o que dos Estados o investimento em cursos superiores de graduação e pós-graduação. Os Estados para consolidar suas políticas têm promovido a avaliação do ensino através do aumento da demanda por escolaridade em todos os níveis com o controle do gerenciamento dos sistemas de avaliação ou exames externos. Vemos na grande maioria dos países ocidentais a procura pela educação superior maior que o número de vagas que as instituições conseguem oferecer. É uma demanda crescente por educação em todos os níveis. Alguns modelos de exames têm sido utilizados para cumprir a função diagnóstica da avaliação, além de certificar as aprendizagens dos alunos concluintes dos níveis secundários de formação e selecionar candidatos para a educação superior.

Os exames segundo Fernandes (op. cit., 2003, p.25) apud Kellaghan e Madaus (2003), possuem em geral as seguintes características:

- 1. Os exames externos, isto é são preparados e controlados por uma ou mais entidades externa às escolas a que os alunos pertencem;*
- 2. a administração do exames é normalmente controlada pelo governo ou no mínimo, por ele supervisionada;*
- 3. os exames são elaborados a partir dos conteúdos constantes nos currículos. Em geral, isso significa que se dá mais ênfase ao conhecimento dos conteúdos do que, por exemplo, à sua integração e mobilização para resolver situações problemáticas;*
- 4. as provas de exames são iguais para todos os alunos, administrados segundo procedimentos standardizados, fora do ambiente normal da sala de aula e realizadas por um grande número de alunos;*
- 5. a maioria dos exames tem várias funções, como certificar, controlar ou selecionar;*
- 6. normalmente, o conteúdo, os critérios de correção e os resultados dos exames são tornados públicos” (Fernandes, 2009, p. 118 – 119).*

Mas há também diferenças entre os sistemas que são responsáveis pela organização dos exames avaliativos. Em alguns sistemas a aplicação dos exames ocorre no final do ensino primário ou no final dos estudos secundários fase final da escolaridade obrigatória. As instituições envolvidas também são diferentes de país para país. Em alguns países como Portugal são mais de sete instituições responsáveis pela avaliação, enquanto aqui no Brasil é apenas o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação – INEP, órgão do ministério da Educação. Outro fator de diferenciação dos exames é o seu formato, o peso das questões conforme o tipo de exigência que requer a avaliação: certificação, seleção ou controle. Há também que se registrar o número de exames que podem ser feitos. Por exemplo: em Portugal são três ou até quatro exames, os alunos fazem dois exames na Itália, na Alemanha e Inglaterra fazem três exames, enquanto que na França, na Irlanda e na Holanda os alunos são submetidos a mais de seis exames.

### **O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM no Brasil**

O Novo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM se bem utilizado pode se constituir num poderoso instrumento para a melhoria da qualidade da educação básica. O ENEM Enquanto modelo de avaliação passa a substituir o vestibular tradicional, no processo seletivo para o acesso de alunos na educação superior.

Instituído em 1998 e reformulado ao longo dos últimos dez anos, em 2009 sofreu mudanças significativas para a avaliação de desempenho no término da escolaridade básica. Os pressupostos que nortearam as recentes mudanças buscam dinamizar a vida acadêmica, situar a educação como importante referência no mundo do trabalho e incentivar o processo de inclusão social e de avanço da cidadania. A escola enquanto instituição social é posta a cumprir a sua função tornando-se importante na vida dos jovens que concluem o ensino médio.

A ideia central do ENEM se coaduna com os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Nova LDB – Lei no. 9394/96 que preconiza dentre as funções do ensino médio o domínio dos princípios científicos, tecnológicos que orientam a produção moderna, bem como a compreensão do

conhecimento das formas contemporâneas de uso a aplicação das linguagens e da utilização dos códigos e o domínio e aquisição da organização da reflexão filosófica e sociológica para a vida cotidiana.

Mas o ENEM foi amparado em suas bases por seis documentos que alicerçam as concepções embutidas sobre o conteúdo da avaliação. Estes documentos foram responsáveis pelas transformações que consolidaram e buscaram aperfeiçoá-lo como sistemática de avaliação:

1. Diretrizes Nacionais do Ensino Médio – 1998;
2. PCN's do Ensino Médio - 2000;
3. Matriz de referência do SAEB - 2001;
4. Orientações Curriculares para o Ensino Médio - 2006;
5. Matriz de referência do Novo Ensino Médio - 2009.

Os documentos acima referidos constituem peças de fundamentação da reforma em curso no ensino médio a partir da nova LDB – Lei 9394/96. Dentre os objetivos nucleares encontra-se aferir o desenvolvimento de competências e habilidades para o exercício da cidadania, oferecendo uma referência para autoavaliação de cada concluinte do ensino médio tendo em vista a sua inserção no mercado de trabalho e a continuidade e novos estudos.

O ENEM está baseado em avaliação de competências e habilidades. Mas o que é competências e habilidades? Segundo os documentos proponentes do ENEM a compreensão de competências consiste na mobilização de recursos, enquanto modalidades estruturais da inteligência, para o desenvolvimento de ações para operacionalização do conhecimento das relações entre objetos, situações, fenômenos e pessoas. A competência se expressa na tomada de decisão, ou seja, em situações reais se mobiliza a capacidade do sujeito em apreciar, observar, analisar, interpretar, julgar, decidir e agir diante de algo que lhe é posto, correndo o risco de ter que escolher, corrigir ou resolver. Isto requer que se decida em contexto de conflito, concorrência, confronto ou oposição.

O conceito de habilidade parte do reconhecimento do domínio e da aplicação de um saber-fazer específico decorrente do desenvolvimento de competência. A habilidade implica o treino e a aquisição do hábito. A sua aquisição exige a partir das competências a coordenação de esquemas: procedimentais (saber-Fazer); presentativos (saber-comunicar, representar, dizer, imaginar) e operatório (abstrais, generalizar, repetir, acomodar e assimilar).

O pressuposto deste modelo de avaliação representa uma tentativa de análise da qualidade da oferta de ensino médio, considerando as perspectivas da educação básica que se realiza considerando as transformações da sociedade contemporânea. Assim, o elemento em que se assenta o desenvolvimento de competências e habilidades na escola parte dos conteúdos disciplinares indicativos da organização curricular.

### **Competências e habilidades requeridas no ENEM**

Desse modo, o processo avaliativo do ENEM está focado no desenvolvimento de competências agrupadas em cinco grandes categorias conforme síntese dos documentos orientadores do ENEM:

#### 1. Domínio da Linguagem:

- Fundamentos gramaticais do texto escrito, utilização da norma culta: sintaxe de concordância, regência e colocação, pontuação, flexão, ortografia e adequação de registro demonstrado no desempenho lingüístico, de acordo com a situação formal de pontuação exigida.

#### 2. Compreensão de Fenômenos:

- Compreensão de problemática na forma de texto dissertativo – argumentativo em prosa.

- Elaboração de argumentação por meio da análise, interpretação e relação de dados, conceitos e informações.

#### 3. Resolução de Situação Problema

- Avaliação da situação formal de interlocução, seleção, organização, interrelação e interpretação de dados, informações e conceitos aplicados no enfrentamento de situação problema.

#### 4. Construção de Argumentação

- Avaliação dos recursos coesivos na escrita.

- Coesão referencial.

- Coesão lexical (sinônimo, hiperônimos, repetição, reiteração).

- Coesão gramatical: tempos verbais, conectivos, pontuação, seqüência temporal, relação anafórica, conectores intervocabulares, intersetenciais e interparágrafos.

#### 5. Elaborar Propostas

- Elaboração de variáveis para a resolução de problema considerando as propostas de intervenção sob a óptica de uma sociedade democrática.

### **Matriz de competências e habilidades**

Com base nestas cinco categorizações para o desenvolvimento de competências por meio da aquisição de vinte e uma habilidades agrupadas de forma específica, entorno de cada da matriz de competência, conforme a seguir:

1. Domínio da linguagem;
2. Compreensão de fenômenos;
3. Resolução de Situação-problema;
4. Construção de argumentação;
5. Elaborar propostas.

## **A caracterização dos eixos cognitivos**

A complexidade do trabalho em educação buscando desenvolver o desenvolvimento de competências e habilidades estabelecem a atividade pedagógica em cinco eixos cognitivos. Estes eixos cognitivos são guias para que a escola e os professores elaborem o planejamento das atividades considerando-os como pontos axiais para a organização didática das áreas de conhecimento que devem ter como fim o ensino baseado na metodologia problematizadora, exigindo do aluno na sua base, o conhecimento de próprio das disciplinas escolares:

### **1. Domínio das Linguagens:**

- Norma culta e língua portuguesa.;
- Linguagens matemática, artística e científica;
- Língua espanhola e inglesa.

### **2. Compreensão de fenômenos:**

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

### **3. Enfrentar situações-problema:**

- Seleção, organização, relação, interação de informação, dados representados de diferentes formas, para formar decisões e resolver situações-problema.

### **4. Construção de Argumentação:**

- Estabelecer relação representada em diferentes formas e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para a construção de argumentação consistente.

### **5. Elaboração de Propostas:**

- Utilização de conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sócio-cultural.

As perguntas dirigidas aos alunos no que é requerido pelo Novo ENEM pedem como respostas a articulação dos conteúdos acima relacionados para a avaliação dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

### **Conteúdos programáticos para o desenvolvimento de competências e habilidades**

A aquisição de competências é avaliada segundo os conteúdos detalhados abaixo relacionados, tomando como referência os eixos cognitivos:

#### 1. Domínio de linguagem:

- Fundamentos gramaticais do texto escrito, utilização da norma culta: sintaxe de concordância, regência e colocação, pontuação, flexão, ortografia e adequação de registro demonstrado no desempenho lingüístico, de acordo com a situação formal de pontuação exigida.

#### 2. Compreensão de fenômeno:

- Compreensão de problemática na forma de texto dissertativo – argumentativo em prosa.

- Elaboração de argumentação por meio da análise, interpretação e relação de dados, conceitos e informações.

#### 3. Resolução de problema:

- Avaliação da situação formal de interlocução, seleção, organização, interrelação e interpretação de dados, informações e conceitos aplicados no enfrentamento de situação problema.

#### 4. Construção de Argumentação:

- Avaliação dos recursos coesivos na escrita.

- Coesão referencial.

- Coesão lexical (sinônimo, hiperônimos, repetição, reiteração).

- Coesão gramatical: tempos verbais, conectivos, pontuação, sequência temporal, relação anafórica, conectores intervocabulares, intersentenciais e interparágrafos.

#### 5. Elaboração de propostas

- Elaboração de variáveis para a resolução de problema considerando as propostas de intervenção sob a óptica de uma sociedade democrática.

Para o desenvolvimento de competências são requeridas vinte e uma habilidades conforme a seguinte descrição:

*1. Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo.*

*2. Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação.*

*3. Dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações.*

*4. Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens e vice-versa.*

*5. A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.*

*6. Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas variantes lingüísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquiais e formais.*

*7. Identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas.*

8. *Analisar criticamente, de forma qualitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos.*

9. *Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida em sua relação com condições socioambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana.*

10. *Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico.*

11. *Diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos.*

12. *Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores.*

13. *Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para a preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana.*

14. *Diante da diversidade de formas geométricas planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular cumprimentos e ação sobre a realidade.*

15. *Reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades.*

16. *Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino de poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental.*

17. *Na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas, índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais.*

18. *Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares.*

19. *Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.*

20. *Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico geográfico.*

21. *Dado o conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais". (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: documento básico 2000, 1999, p. 8 e 9).*

Estas são as habilidades que compõem o conteúdo do trabalho para o desenvolvimento de competências. Estas vinte e uma habilidades podem ser agregadas em cinco temáticas sugeridas abaixo:

1. Resolução de situação-problema;
2. Análise crítica de situação-problema;
3. Interpretação completa;
4. Contextualização da informação e
5. Compreensão sistêmica.

A prova do Novo ENEM tem como referência a matriz de cinco competências e vinte e uma habilidades, referidas acima, tendo como prioridade a complementaridade e a integração como fundamentos para a proposta de mudança do ensino médio como etapa final da educação básica. O Novo ENEM tem como fim avaliar o aspecto cognitivo, mas enfatizando a capacidade de autonomia intelectual e o pensamento crítico dos alunos, conforme evidenciamos anteriormente. O MEC estruturou a prova com 180 questões aplicadas em dois dias. As questões são distribuídas por quatro áreas, cada área com 45 questões de múltipla escolha, conforme as áreas de conhecimento estabelecidas pelas diretrizes curriculares do ensino médio:

1. Linguagem, Códigos e suas tecnologias e Redação;
2. Ciências Humanas e suas tecnologias;
3. Ciências da Natureza e suas tecnologias;

#### 4. Matemática e suas tecnologias.

Dentre as funções do Novo ENEM, esse modelo tem como referência medir conhecimentos requeridos para a entrada nas IES, principalmente, públicas federais. É um modelo que pôs a homogeneização dos conteúdos, mas que levou a unificação da prova no ENEM, entretanto, as referências regionais foram banidas, pois, não permitiriam a elaboração de um exame que cobrisse a realidade nacional, visto as vicissitudes de cada região num país continental como o Brasil tornaria irrealizável a aplicação da avaliação no formato como se faz atualmente.

A sistemática de avaliação que forma o Novo ENEM ainda exige no seu conteúdo programático a elaboração de uma redação. A prova de redação é em língua portuguesa e deve ser estruturada na forma de texto dissertativo-argumentativo, com base em tema que tem como fonte a realidade social, científica e política. A prova de redação será avaliada considerando os seguintes critérios:

1. Domínio da norma culta da língua escrita;
2. Compreensão da proposta de redação: Aplicação de conceito de várias áreas de conhecimento para desenvolver tema, considerando os limites estruturais do texto dissertativo;
3. Argumentação e defesa de um ponto de vista selecionando, relacionando, organizando e interpretando informações, fatos, opiniões;
4. Demonstração de conhecimento dos mecanismos lingüísticos necessários para a construção de argumentação;
5. Elaborar proposta de resolução de problema abordando e apresentando respeito aos valores humanos e a diversidade sociocultural.

Todo este processo de avaliação está fundamentado na Teoria de Resposta ao Item (TRI) que viabiliza uma calibração das questões pelo seu grau de complexidade. O cálculo final da nota que o aluno recebe na prova do Novo Enem dependerá da dificuldade de cada questão respondida: as questões mais fáceis valem menos que as questões mais difíceis. O resultado sai por meio de um boletim individual para cada aluno que participou do processo avaliativo.

Mas o modelo do Novo Enem não conseguiu romper de todo com o modelo do vestibular. O concurso a cada ano teve um crescente aumento do público em número de candidatos inscritos o que o tornou mais competitivo, levando as escolas, de forma contraditória a formalizar na sua matriz curricular do Ensino Médio a preparação dos alunos para o ENEM. Segundo fontes do próprio MEC no ano de 2009 o Novo ENEM teve 4,5 milhões de candidatos inscritos, em 2010 os inscritos foram um pouco mais que 4,6 milhões e em 2011 o total de inscritos chegou a 5.366.780 candidatos. Isso tende a formalizar o ensino médio como período de transição para a educação superior.

### **O currículo por competências**

Mas é questionável a estrutura da organização curricular nas suas dimensões postas pela realidade diante das exigências da sociedade contemporânea, ou seja, o currículo da escola de ensino médio é dinâmico? A dinâmica que se requer do currículo tem a sua fundação nos princípios da flexibilidade, da interdisciplinaridade e da contextualização. Estas categorias são básicas para a intervenção da escola na preparação da formação do indivíduo para a sua inserção no mundo do trabalho e das práticas sociais requeridas para se compreender a vida, os processos histórico-geopolíticos, os fenômenos sociais e científicos que marcam o nosso cotidiano. Ainda se deve considerar que numa sociedade caracterizada pela informação e o conhecimento, a identidade da escola deve ter como determinação a preparação de pessoas que continuarão seus estudos posteriores em cursos pós-médios e na educação superior. O ensino médio tem nos seus objetivos definidos no âmbito da LDB – Lei 9394/96, como etapa final da escolarização básica, daí o seu caráter como educação geral e conclusiva da educação básica.

A problemática do ensino médio se situa na tentativa de superação entre cultura geral e conhecimentos técnico-profissionalizantes, ou melhor, avançar para além da dualidade entre o aspecto propedêutico e a dimensão profissionalizante. Em síntese as práticas curriculares do ensino médio se debatem entre a reprodução de uma pedagogia tradicional, em que a

memorização de conteúdos e o modelo de escola que assuma a função de integrar a formação do jovem tendo como referência o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Mas por que existe o vestibular? O vestibular tem a função de selecionar os estudantes concluintes ou aqueles que concluirão o ensino médio para a educação superior. O problema é que nas instituições de educação superior – IES, não há vagas para todos. É maior o número dos que concluíram o ensino médio, que o número de vagas ofertadas pelas IES públicas. Outro fator é o crescimento paulatino do número de concluintes do ensino médio ao longo dos últimos anos. Apesar de o problema ser atual, este dilema já se arrasta por mais de cinquenta anos na educação brasileira. A célere expansão das IES no setor privado nos últimos anos pouco contribuiu para a democratização da educação superior. Os preços das mensalidades dos cursos praticados nas IES privadas revelam a elitização da educação superior. Hoje sobram aproximadamente um milhão e meio de vagas por anos nas IES privadas, mesmo com a edição do Programa Universidade Para Todos - PROUNI. São vagas ociosas que deixam de ser ocupadas, pois o candidato não tem condições financeiras para pagar o preço das mensalidades numa escola de educação superior privada.

O vestibular tradicional como forma de acesso do ensino médio para a educação superior resulta de uma metodologia fracassada que tinha como função selecionar o candidato que pleiteava o seu ingresso na educação superior. Este processo seletivo pecou por um lado pela falta de critérios que considerasse o perfil dos candidatos que se submetiam ao vestibular para determinado curso ou área de conhecimento e por outro lado, pela disparidade da formação dos concluintes do ensino médio. O vestibular se deteve numa seleção, estritamente, os conteúdos do ensino médio, sem considerar a diversidade das propostas e dos currículos de formação. Ou seja, praticamente se tinha o conteúdo como parâmetro único para a seleção a educação superior.

O vestibular reproduzia e engessava o modelo da escola tradicional. O processo avaliatório imposto pelo vestibular era muito superficial enquanto modelo de avaliação, e tinha uma semelhança a uma peça de sentença visto que o seu ritual, mas se parecia com um julgamento, caracterizando-se por ser classificatório, seletivo, meritocrático utilizando apenas do instrumento prova

para todo o conteúdo da aprendizagem. A lógica do vestibular tradicional era levar o candidato a acumular muito conteúdo, memorizando-os, não se preocupando a sua qualidade, nem pelo seu uso e pela sua aplicabilidade na vida real. Mas como instrumento de avaliação foi se tornando pouco eficiente para a complexidade que a sociedade do conhecimento passou a requerer da formação dos indivíduos. As provas dos vestibulares se caracterizavam por um número muito pequeno de questões para avaliar os alunos na entrada da universidade. Ou seja, não se concebe avaliar o estudante no final do ensino médio ou o seu concluinte com um instrumento tão insuficiente para captar o que de fato este aprendeu ao longo do ensino médio. A vida dos jovens passou a ser decidida por uma única prova, que reduziu o ensino médio à preparação apenas para este dia em que o candidato se submeteria ao vestibular. Sob o ponto de vista pedagógico, por vezes as provas dos vestibulares eram pouco elaboradas e cobravam questões absurdas inclusive por falta de testagem do instrumento: a prova. A testagem do instrumento de medida ficava impedida, pois os candidatos que poderiam constituir a amostra para o teste do instrumento eram os mesmos que se submeteriam ao vestibular. Assim, o vestibular tradicional seguia o modelo simplificado: elaboração das questões, composição, formatação e revisão da prova, impressão da prova, aplicação da prova, correção da prova e divulgação dos resultados. Depois da aplicação de prova os seus resultados, os conteúdos tornavam-se irrelevantes para a vida das pessoas. Desse modo, a validade da prova era questionável, faltava à precisão do instrumento.

Por estes elementos acima referidos, as aulas foram reduzidas a dicas e bizus, oportunidade que os professores faziam uso de apostilas, TD's (trabalho diário) e notas de aulas que reproduziam questões de vestibulares aplicados em várias IES, como material didático básico. Isso trouxe a proliferação de cursos preparatórios livres, os famosos cursinhos e limitou o terceiro ano do ensino médio a uma revisão dos conteúdos ministrados nos anos anteriores. O conhecimento ficou descartável. Portanto, por estes argumentos ancorados em pesquisas criou-se certo consenso nas escolas, nas universidades e no MEC que o vestibular tradicional era ineficaz, injusto e ineficiente para a sua função considerando as mudanças no mundo

contemporâneo. Neste sentido, o rompimento com o vestibular tradicional permite pensar outra escola: a escola dos sonhos é possível!

A avaliação sugerida pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM é uma tentativa de considerar a aptidão do candidato no processo de seleção nos moldes da experiência desenvolvida na Inglaterra com o *Teste Academic Aptitude – TAA* implantado a partir de 1972 que se caracteriza como teste de aptidão para acesso as Universidades Inglesas e, seguindo este modelo, o sistema educacional americano adota no *College Entrance Examination Board* o teste de aptidão denominado por *Sholastic Aptitude Test – SAT*. Este modelo de exame tenta considerar as experiências dos alunos ao longo da sua formação, podendo gerar uma variedade de fontes de formativas e uma precisão maior no processo seletivo, diminuindo a possibilidade de erros na seleção de candidatos para ingresso na educação superior. Estes instrumentos não são perfeitos, mas são mais amplos na definição dos critérios de seleção.

O currículo por competência é elaborado com base em conteúdos. A organização dos conteúdos de aprendizagem segue a o modelo de disciplinas e são estruturados por áreas: linguagem códigos e suas tecnologias, ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e ciências humanas e suas tecnologias. Este formato na estruturação dos conteúdos tem como objetivo facilitar o desenvolvimento dos conteúdos de ensino, seguindo os princípios da interdisciplinaridade e da contextualização. A orientação curricular por competência pressupõe que o aluno ao concluir a educação básica tenha um raciocínio científico sobre as coisas do mundo do trabalho e da vida, a capacidade de fazer uso de diferentes tecnologias, bem como buscar informações e saber interagir aplicando o conhecimento aprendido na escola e na vida real. Isso requer do currículo o desenvolvimento de conteúdos que possam ser aplicados na compreensão dos princípios científicos e tecnológicos dos processos produtivos e no enriquecimento da experiência subjetiva de cada indivíduo. Porém, o currículo deve está orientado para que se coloque a autonomia do sujeito diante dos valores para uma cidadania crítica situada em sociedade, integrando a pessoa na sua realidade e nas atividades produtivas e da vida em sociedade. Não é possível guardar, memorizar, decorar

conhecimentos e informações que estão sendo superadas, numa rapidez nunca vista pela humanidade e que podem ser acessadas com o manuseio das novas tecnologias. Para isso o currículo por competência deve ter como estratégia principal, levar os alunos ao desenvolvimento da aprendizagem contínua.

O modelo do ensino por competências tem a sua emergência no campo da educação no Brasil, na forma contemporânea, por meio dos documentos que efetivam as políticas curriculares instituídas pelo Conselho Nacional de Educação: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (Resolução CEB No.1/1999); para o ensino fundamental (Resolução CEB No.2/1998); para o ensino médio (Resolução No.3/1998); para a educação de jovens e adultos (Resolução CEB No.1/2000), e posteriormente, a Resolução No.04/2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Não são de fácil entendimento o domínio e aplicação da competência no ensino. Segundo Romainville, a definição de competência tem seguido a própria evolução e as tendências da educação e da pesquisa que a adotam como referencial (DOLZ E OLLAGNIER, 2004, p.9). A noção de competência remete a discussão dos significados produzidos pelos currículos e pelos programas de formação. Ainda hoje a polêmica é o ponto comum desta reflexão. O conceito de competência possui múltiplas interpretações, não se limitando apenas a noção da sua aplicação operacional. A competência pode ser definida de forma ampla como um saber fazer aplicado, mobilizado por recursos (cognitivos, intelectivos, afetivos e psicomotores), em ação, podendo ser aplicados em situações reais, inusitadas e fugazes. (CAMPOS, 2007). Aqui se percebe que a competência se vincula de forma determinada a prática, ou situações da prática exigidas pelo mundo real e a eficiência no desempenho de uma tarefa. O entendimento de competência evoca a uma certa operacionalidade, o que remete a uma utilidade.

A ideia de competências aplicadas ao ensino ganhou nos últimos trinta anos, uma vasta caracterização considerando os diferentes modelos de currículos a que puderam se vincular. Assim, o conceito de competência

aparece no campo da educação nos documentos oficiais e nas matrizes dos currículos escolares orientando o ensino, a aprendizagem e a prática docente. É baseada nesta aplicabilidade da competência ao ensino que temos a noção de uma pedagogia da competência, que se define, segundo Dolz e Ollagnier (2004), por aquilo que no âmbito do domínio do aluno, este é capaz de fazer depois da aprendizagem.

O termo competência tem o seu surgimento na língua francesa por volta do século XV quando tiveram a necessidade de designar a legitimidade de autoridades ou instituições para aquilo a que tratavam as suas funções. Somente no século XVIII, com a revolução industrial é que temos a compreensão de competência ampliada para a designação de capacidade, qualificação e saber-fazer, tendo como elemento chave a experiência. Aqui a referencia são os indivíduos hábeis e inábeis aos processos produtivos no âmbito do trabalho. Isso implica em aquisição de habilidades, destrezas, comportamento prático e capacidade de decisão. O que se compreende por competência deve levar em consideração a história de um conceito que tem se vinculado a diferentes situações que dizem a um devir específico, sobretudo, para se compreender melhor a sua designação é importante a análise do contexto histórico determinado. Portanto, para se compreender o que significa competência na atualidade é necessário situar o conceito nas relações que marcam a sua interpretação.

No atual contexto histórico o resgate da categoria competência na educação faz parte da estratégia capitalista de dominação e sua influência na determinação do sistema educação pode ser relacionada com o marco das novas exigências requeridas pelo mundo trabalho. Os economistas da educação nos anos de 1970 tentaram no Brasil a implantação de programas mediados pela formação por competências. Porém, não tiveram os êxitos esperados. Mas o termo competência migra da área empresarial para o mundo da escola e dos programas de formação como alternativa aos programas de ensino tradicional. Assim, caberia a escola formar um tipo especial de indivíduo requerido para o trabalho. O risco da aplicação do conceito de competência é seguir alinhadas as determinações dos processos produtivos e do conteúdo do próprio modo de produção capitalista. Isso também pode implicar na atual

conjuntura, seguir as orientações dos organismos internacionais apontando qual a política educacional a ser adotada nos diversos países, criando um padrão de formação dos indivíduos limitado as exigências do mercado, cumprindo o receituário neoliberal. Se a educação permite que se pense a formação apenas para cumprir uma tarefa requerida somente para satisfazer as necessidades do mercado, é incompatível com o sentido da escola. A escola tem com função determinante a formação de seres humanos, e não, apenas a formação de um tipo de trabalhador requerido para as necessidades do capitalismo.

Mas o que se entende por competência? A polêmica do conceito de competência remete a uma pleatória conceitual: para Guy Le Boterf competência é uma construção, que resulta de uma combinação pertinente de vários recursos – conhecimento, rede de informação, relações, saber-fazer, e que se realiza na mobilização dos mesmos envolvendo: saber, saberes, saber-fazer e atitudes. O Prof. Karl-Eric Sveiby compreende competência a partir dos conceitos abaixo:

- conhecimento explícito: informação;
- habilidade: saber-fazer;
- experiência: sobre os erros e acertos;
- julgamento do valor: percepção;
- rede social: cultura.

Segundo o Prof. Philippe Zarifian, competência é a colocação de recursos em ação em uma situação prática. A situação deve ser caracterizada por iniciativa, responsabilidade, inteligência, prática, conhecimentos adquiridos, transformação, diversidade, mobilização dos atores e compartilhamento. O indivíduo mobiliza recursos internos ou recursos coletivos das organizações ou redes de trabalho. A Profa. Claude Levy-Le Boyer competências são as potencialidades do exercício que contém as descrições das ações no trabalho, as performances sobre a resolução de problemas, o desenvolvimento de ações, o saber-fazer e a ação ou as rotinas de ações em forma de protocolo de

trabalho. Não basta o indivíduo deter o conhecimento, mas tem que saber aplicá-lo. Na compreensão do Prof. Philippe Perrenoud, competência é a mobilização de diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação.

Conforme acima vimos que o conceito de competência é multidimensional. Mas se observarmos os vários conceitos anteriormente referidos, verifica-se que a competência não se limita aos recursos, sejam cognitivos ou psicomotores, mas a mobilização dos recursos. A noção de competência se refere a um saber mobilizador.

Pesquisadores têm apontado que no panorama educacional a competência tem ganho espaço cada vez maior por se tratar de um conceito que relaciona conhecimento diversos, aplicados em situação problema e possui um orientação determinada a fins. Segundo outros especialistas a competência denota a organização e a aplicação de um conjunto de saberes. Seguindo a lógica condutivista no desenvolvimento de competências, este modelo permite a aquisição de objetos de aprendizagem e a sua aplicação na forma de um saber-fazer que se faz em ação. Isso possibilita que o ensino como uma atividade prática se modela de forma superficial a estrutura da competência. Desse modo, os críticos do modelo do ensino por competências destacam as fragilidades deste modelo, pois promovem a fragmentação dos comportamentos e das condutas, trata-se de uma concepção mecanicista e linear podendo reduzir situações de conhecimento a comportamento, além de confundir a noção de competência com a de habilidades. A questão que aqui se pode colocar é: a competência é adequada para a formação de seres humanos? Ou melhor, a competência é adequada para a formação de seres humanos que formam seres humanos? O desenvolvimento de competências é aplicável à docência e ao ensino regular?

### **O Novo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM**

Com as mudanças introduzidas pelo Ministério da Educação – MEC, a partir de 2009 o ENEM passa a ter outra nomenclatura: O Novo ENEM. O novo ENEM tem como alteração fundamental os seguintes itens:

1. Os estudantes poderão optar por cinco cursos ou até cinco universidades que adotem o ENEM;
2. Reformular o Ensino Médio: currículo conteudista para um currículo por resolução de problemas;
3. Exame unificado para garantir a mobilidade de alunos pelo país;
4. Democratizar o acesso a educação superior;
5. Instrumento de seleção de forma parcial ou integral para vaga na IES;
6. Ferramenta de autoavaliação da qualidade do ensino médio;
7. Definição de critério para a Bolsa do PROUNI
8. Promoção da certificação de Jovens e Adultos – EJA;
9. Medir desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas IES;
10. Inscrição em 2009:
  - Alunos da escola pública – Gratuita.
  - Alunos da escola privada: pagamento de taxa (o valor de R\$35,00 foi cobrado no exame de 2009).

Em resumo estes dez pontos resumem o teor das alterações do que se passou a denominar, propriamente, por Novo ENEM a partir de 2009.

O Novo Enem enquanto modelo de avaliação teria como função primordial avaliar o ensino médio, porém, diante do exposto, o discurso é muito diferente das práticas. Porém, o que tem sido evidenciado é uma distorção enquanto modelo de avaliação que poderia ser aplicado para avaliação do final da escolarização básica, tanto para o setor público como para o setor privado, que exigiria um nível de proficiência sobre o que se aprendeu por todo o ensino médio. Para responder a prova do Novo ENEM o candidato deve ter acuidade de leitura e interpretação, habilidade de raciocínio matemático e ter

desenvolvido um pensamento crítico com bases científicas. Por estas circunstâncias o Novo Enem tem contribuído para tornar o ensino médio um período de transição para a educação superior o que vem transformando as escolas de nível médio em preparatórias, feito “cursinhos” para o ingresso na educação superior.

### **O Novo ENEM e a Educação Superior**

O MEC recomenda que as Instituições de Educação Superior – IES possam optar entre quatro possibilidades de utilização do novo exame como processo seletivo: como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e on-line; como primeira fase do processo seletivo; combinado com o vestibular da instituição e como fase única para as vagas remanescentes do vestibular tradicional. As Instituições de educação superior que utilizarem o Novo ENEM como forma única de ingresso de candidatos participarão do Sistema de Seleção Unificado – SiSU. Vejamos como funciona o Sistema de Seleção Unificado – SiSU, proposto pelo MEC.

O que é o SiSu? O SiSU é o Sistema de Seleção Unificado que tem como caracterização o seu funcionamento nas fases a seguir:

1. Divulgação das vagas ofertadas pelas IES;
2. Divulgação das notas de corte de cada curso;
3. Na inscrição do candidato pode simular a sua posição a partir das notas de corte e rever as suas opções;
4. Após o encerramento das inscrições no SiSU, o sistema gerará uma lista de selecionados por curso, ordenada mediante classificação decrescente das notas do Novo ENEM;
5. Os candidatos serão selecionados em apenas uma das opções de curso/ instituição considerando a nota no Novo ENEM, a ordem escolhida na seleção e o limite de vagas disponíveis;
6. Critérios de desempate:

6.1. Maior nota na prova de Linguagem e Códigos e suas Tecnologias;

6.2. Maior nota na prova de Matemática e suas Tecnologias;

6.3. Maior idade do candidato;

7. A seleção do SiSU terá duas chamadas:

- Candidatos inscritos para vagas destinados as políticas afirmativas;
- Recolocação para a ampla concorrência das vagas destinadas às políticas afirmativas as quais não houve candidatos na primeira chamada;
- Seleção em primeira chamada, dos demais candidatos inscritos;
- Seleção, em segunda, quando houver disponibilidade de vagas não preenchidas na primeira chamada.

A finalização deste Sistema de Seleção Unificado se conclui com a expedição do termo de Matrícula:

- O candidato recolocado deverá apresentar documentação junto a IES;
- A IES efetua a matrícula e emite um termo de matrícula.

A adoção do Novo ENEM em substituição ao modelo anterior do vestibular tradicional que tinha sua ênfase centrada no conteúdo repercutiu fortemente no currículo do ensino médio das escolas de educação básica. Isso permite que as escolas tenham que se adaptarem as novas referências do desenvolvimento de competências e habilidades. Em meio às contradições isso pode se constituir num desafio para as escolas, de forma que tenham de adotar medidas más criativas para tornar o ensino mais atraente. A tensão que move o paradoxo ora colocado, tem a sua gênese no projeto do governo Fernando Henrique Cardoso que coloca a reforma da educação sob uma dupla referência: legal e pedagógica. Hermida (2006, p.83) destaca que a edição da nova LDB – Lei no. 9394/96 alterou a estrutura da educação e o funcionamento da educação no Brasil. O autor ressalta que bases que forjaram esta lei que

rompeu com a tradição em que estava assentado o alicerce da educação brasileira no seu contexto histórico, o que pela flexibilidade abriu espaço para a criatividade e a experiência de novas formulações pedagógicas.

Alguns problemas emergem dessa reconfiguração do ensino médio. A LDB Lei 9394/1996 afirma o ensino médio como nível final da educação básica. Mas temos percebido a fragilidade com que este nível de ensino é tratado, apenas como mero nível não se atribuindo a sua devida importância na finalização da formação da educação básica. O ensino médio deve ter uma política consistente que o oriente, assim, falta uma determinação por parte do poder público que direcione as suas funções como etapa terminal da educação básica posto que o resgate da sua função, especificado na LDB é necessária para a definição da sua identidade. O Novo Enem como política pública de educação, ao invés de fortalecer as finalidades do ensino médio tem distorcido-o o que compromete o seu resgate a valorização. Frente ao que foi exposto, anteriormente, o ensino médio está diante de uma crise.

A crise do ensino médio tem sido agudizada por outros aspectos que podemos destacar a seguir. Uma delicada questão: a formação duvidosa dos professores para o ensino médio. Faltam professores com qualificação para atuar neste nível de ensino visto a seriedade que requer o trabalho docente para a formação dos alunos no ensino médio. E ainda vale destacar a avaliação que o ensino médio está submetido não tem a participação dos professores. Por exemplo: O MEC não considera a participação dos professores na estrutura do ENEM, bem como entre os avaliadores. Os professores são convidados como especialistas das áreas para compor comissões de elaboradores de itens ou banco que participação, mas não há uma oficialização, consulta e abertura para contemplar uma representação de professores do ensino médio junto ao referido exame. Essa relação de distanciamento, também, se faz entre a educação básica e a educação superior. As Instituições de Educação Superior mantêm de forma aparente e até dissimulada a interação com as escolas de ensino médio. Ou seja, falta uma relação mais orgânica que faça interação real entre educação superior e educação básica. De fato falta-nos uma política que defina ações consequentes para o ensino médio regular. As deficiências são muitas na

educação básica e se descuidamos do ensino médio as fragilidades da educação brasileira se desvelam de forma mais intensa. Essas questões revelam a falta de base para a educação básica. A educação básica na sua terminalidade tem como responsabilidade fundamental a preparação dos jovens para os processos de desenvolvimento tecnológico e entrada no mundo do trabalho. Nas políticas de estado parece que o ensino médio é um incômodo. Somente ganha visibilidade diante dos resultados das avaliações externas nacionais ou internacionais e no momento em que o empresariado brasileiro requer uma força de trabalho qualificada e não a encontra no mercado, ou mesmo quando se compara o Brasil nas estatísticas que tratam dos níveis de escolaridade e qualificação dos trabalhadores e mostram que temos níveis muito inferiores a maioria dos países em desenvolvimento.

Outro aspecto que deve ser destacado é a valorização do professor. Falta uma formação de qualidade para o professor do ensino médio, também, é digno de registro que falta a sua requalificação na forma de oferta de programas de formação continuada, tanto na escola pública como na privada. Mas o mais grave são os salários atribuídos aos professores: os baixos salários têm deixado o magistério como área profissional pouco atrativa. No Brasil a hora-aula média de um professor na educação básica é de R\$1.527,00 (um mil quinhentos e vinte e sete reais) (Carneiro, 2012, p.121). Pesquisas de mercado de trabalho nos revelam que o trabalhador no Brasil com nível médio ganha aproximadamente R\$1.000,00 (um mil reais), e com nível superior fica na faixa dos R\$3.000,00 (três mil reais). A remuneração do professor com nível superior fica muito abaixo do valor médio do mercado praticado (*Ver no IBGE a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Pnad, 2008*).

### **A docência diante das referências do que foi exposto**

O que move a docência? Esta pergunta pode sintetizar a questão central sobre a qual se coloca a identidade dos professores. Não é fácil definir o que é a docência, pois os professores não conseguem identificar com clareza os elementos que justificam as suas ações, seja no plano individual, seja no plano coletivo. Essa dificuldade de autodefinição os professores carregam frente às grandes transformações que estamos vivenciando na sociedade e no

mundo do trabalho, mas também as novas referências teóricas, mas especificamente, aquelas que alteram as interpretações sobre os referenciais teóricos e as modelagens pedagógicas.

O conceito de identidade remete necessariamente a existência de critérios que parametrizam o saber-fazer pedagógico. Porém, a complexidade da prática docente remete a condição que lhe é arbitrária, porque assim, faltam critérios que a defina. Ou melhor, os critérios carecem de discernimento. Esses critérios dizem respeito à situação da prática que eficazmente se realiza pela ambiguidade. A docência é ambígua, a razão que motiva a sua prática requer uma racionalidade própria, ou seja, como colocamos anteriormente, a docência requer uma racionalidade pedagógica, que lhe é intrínseca. Essa racionalidade somente é apreendida quando dissecado os processos educativos. Nesse sentido, a crise na educação parte da própria identidade do professor sob a condição dos parâmetros que a qualificam e determinam: crise de referenciais, crise de paradigmas.

Outro problema grave que temos que enfrentar no ensino médio está no alicerce da educação básica, que se convencionou denominar por fracasso escolar: baixa insuficiência do desempenho escolar dos alunos, reprovação, repetência, abandono e evasão escolar. Falta muito aos alunos que chegam no ensino médio vindos, principalmente, da escola pública. Mas temos que lembrar que o ensino médio tem sido tratado como nível de transição entre a educação básica e superior, as suas funções definidas pelas políticas públicas de educação ficam comprometidas, visto as limitações que se atribuem a este nível de ensino. Neste sentido, nos cabe afirmar que sem as devidas prioridades para a escola básica, o conteúdo do ensino médio compromete a realização dos seus fins: formar para a vida e para o exercício da cidadania preparando o jovem para o mundo do trabalho, gerando a possibilidade de ingresso na educação superior.

*O fato é que o ensino médio brasileiro funciona divorciado do conceito de educação básica e deslocado das necessidades básicas de aprendizagem dos seus alunos. Ou seja, funciona, fora dos parâmetros legais definidos na Constituição Federal e na LDB. O professor sem formação adequada é o apoio que a máquina política viciada usa para fabricar professores temporários. Não é que não haja pessoas dispostas a ir para o magistério*

*das disciplinas abandonadas nem que o sistema seja incapaz de recrutar e manter bons professores habilitados. A seletividade negativa é do interesse da escolarização de um sujeito que não age (CARNEIRO, 2012, p.16).*

Por estas questões verificamos que falta muito para a escola de ensino médio ter no seu projeto algo que denote a sua efetiva qualidade. Os resultados do ENEM tem mostrado que precisamos de muitos investimentos para que a escola de ensino médio no país possa ter outra perspectiva e não se limite a um espaço que permita a experiência de modelos pedagógicos inconsistentes. A escola de ensino médio no Brasil tem uma caracterização definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, entretanto, a sua função não está sendo realizada. A LDB pontua a função da escola de nível médio deve ter como atividade fim o pleno desenvolvimento dos alunos e da cidadania e a sua qualificação para o mundo do trabalho. Portanto é nisso que deve consistir a organização e estrutura dessa escola de nível médio. A recolocação da função social da escola de nível médio é urgente, visto que atualmente o que ocorre com o nível médio é que a escola se dedica apenas a preparação do aluno para o ingresso na educação superior. É muito importante que o ensino médio possa fazer a melhor preparação dos jovens para a educação superior, seja na escola privada, seja na escola pública, mas é necessário analisar as distorções provocadas pela educação básica com as suas limitações que os resultados das avaliações externas têm revelado.

O Ensino médio sob a circunstância do Novo ENEM tem o desafio de modificar o processo de formação, tradicionalmente, definido pelo antigo vestibular. Neste sentido, uma nova perspectiva alerta pelo modelo de avaliação, para que se possa superar a exclusão neste nível de ensino, para a que se faça real a possibilidade de ampliação dos segmentos de alunos da escola pública concluindo a educação básica. O ENEM pode se tornar um equívoco na medida em que não se cumpra a sua função e apenas se constitua a referência do ensino médio focado para o ingresso na educação superior. Muitos problemas tem se acumulado nas edições do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. As repercussões provocadas pelas sequências de erros e falhas têm gerado angústia e descrédito nos candidatos no referido exame. A força que o MEC imprime sob a realização do ENEM acaba por

permitir que se tenha mais visibilidade sob as falhas do exame que mesmo se observe as faltas do ensino médio enquanto término da escolaridade básica. Essa postura do Ministério da Educação contribuiu para que se tenha uma visão do ensino médio como momento de transição para a educação superior. O risco do modelo do Novo ENEM com a guinada que se tem dado ao modelo de avaliação com ênfase na perspectiva de transição do ensino médio para a educação superior deixa para a escola uma responsabilidade em que o elemento principal é concentrado no número de alunos aprovados em cada exame. Outro problema é que o Novo ENEM tem sido mais enfático no conteúdo objeto do exame e menos a função do ensino médio em preparar para a vida e para o mundo do trabalho, considerando a construção das bases do conhecimento científico, tecnológico e cultural, ou mesmo, as aprendizagens e os saberes fruto das relações que permitem a curiosidade como fonte do interesse para resignificar os sentidos da escola a partir das suas funções postas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.

Outro problema provocado pelo Novo ENEM do ponto de vista pedagógico foi à uniformidade do conteúdo da avaliação. As Diretrizes Nacionais Curriculares referentes ao Ensino Médio orientam que o processo pedagógico de organização do ensino médio se faça pelo princípio pedagógico da identidade. A unidade buscada pelos sistemas e redes de ensino devem ter neste princípio o uno e o múltiplo, em que se pautam as necessidades dos alunos e do meio social que estão inseridos. Mas o que tem prevalecido são as determinações que fazem a estrutura da avaliação por meio da exclusão das questões que versão sobre os temas regionais. Esse conteúdo foi excluído posto que o exame era nacional e requeria a uniformidade. As indicações das Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio foram descartadas, pois, a diversidade nesta ótica foi banida do conteúdo da avaliação, sobre pena de impedir a unidade. Isso reflete no ensino e na demarcação do currículo tendo em vista que a parte diversificada não será valorizada na escola real. Diante destas e outras fragilidades na aplicação do Novo Enem a acusação que repousa sobre esse modelo de avaliação é a desorganização do MEC e a sua impossibilidade de gerir o certame na sua realização frente à complexidade e

ao tamanho imenso que requer outra gestão para a sua efetiva aplicação posto a sua incapacidade gerencial e operacional.

Todo o esforço em melhorar a qualidade do ensino, especialmente, da escola pública fica no descrédito diante de tamanha ineficiência da burocracia do MEC. Hoje por um lado são tantos os instrumentos que avaliam a escola, mas por outro pouco se usa dos resultados das avaliações para de fato promover mudanças na escola. Assim, é fácil constatar que o ensino médio falta identidade para este nível de ensino possa ter uma caracterização particular e, simultaneamente, que realize as suas funções e não fique limitado a um período transitório para a educação superior. Mas talvez a problemática mais acentuada colocada pela avaliação é a ineficácia dos resultados para provocar mudanças nas referências das práticas docentes. Os professores não recebem incentivos e não são orientados para trabalhar com os resultados do ENEM.

A perspectiva inovadora do currículo da educação básica de acordo com a LDB – lei 9394/96 afirma que o ensino fundamental e o ensino médio devem ter uma “base comum” que articulada com a parte complementar “diversificada” implantada por cada sistema e estabelecimento de ensino deve contemplar “as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e a clientela” (ver Art. 26. LBD – Lei No. 9394/96). Não podemos deixar de lembrar que a essa questão deve ser associada à problemática da educação profissional, que não é objeto deste trabalho, mas que paulatinamente ao longo dos últimos anos foi sendo ampliada como tarefa da escola pública nos Estados.

O legado da experiência dos sistemas de ensino e os processos de desenvolvimento apontam que o nosso país tem uma tarefa hercúlea: promover educação básica da mais alta qualidade para toda a sociedade, isso implica a formação de alto nível na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. O preço da baixa escolaridade e do pouco tempo de escolarização do trabalhador no Brasil tem constituído uma das variáveis que impedem maiores progressos no desenvolvimento da nossa economia. Por isso tão importante a definição de uma política consistente de curto, médio e

longo prazo para o ensino médio, como um projeto nacional instituído pelos Estados sob a orientação MEC, posto que seja necessário retomar as suas funções. O ensino médio, não deve ser limitado a uma fase da educação básica transitória para a educação superior e muito menos apenas como uma fase preparatória para o vestibular ou ENEM, mas tem que ser ressignificado para cumprir as suas reais funções e formar para a vida!

### **O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e a Melhoria da Qualidade do Ensino**

A definição do sistema de avaliação contribuiu sobremaneira para a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Os resultados do IDEB provocaram uma reviravolta na definição das políticas públicas na educação. A função deste indicador denota o monitoramento dos sistemas públicos de ensinos apoiados nos índices dos fluxos escolares tendo por base a promoção, a repetência e a reprovação combinando com os resultados dos alunos nos exames padronizados no final do Ensino Fundamental I (5º. Ano) e na conclusão do Ensino Fundamental II (9º. Ano) e no término do Ensino Médio (3º. ano).

A criação do IDEB permitiu com a coleta das informações anualmente para o Censo Escolar das escolas públicas e particulares no país de informações básicas que passam a compor o banco de dados sob a responsabilidade do INEP/MEC. O Censo Escolar revela: matrícula, número de turmas, função docente, número de estabelecimentos, movimentação escolar, transporte escolar e rendimento dos alunos. Os dados do Censo Escolar produzem informações que sistematizadas colaboram para o funcionamento do sistema gerando outros indicadores como: o tempo médio de permanência dos alunos no sistema de ensino. A consistência das informações produzidas ano a ano por meio dos indicadores permitirá uma leitura mais aguçada da realidade e suas nuances, servindo para a tomada de decisão tendo em vista o êxito escolar.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, somente tem sentido para a gestão da escola se apontar nos seus resultados como instrumento de avaliação para a melhoria do ensino. Os resultados devem

servir como alerta aos gestores para que medidas urgentes devam ser tomadas com o objetivo no desenvolvimento da educação. Se compararmos uma série histórica, os resultados dos anos de 2005 a 2009, verifica-se que o desempenho da escola no Brasil cresce de forma lenta, aliás, muito lenta. O sistema educacional brasileiro encontra-se numa profunda letargia, marcado por uma lentidão que afeta o crescimento tanto na rede pública como na rede privada. Os números indicam ser necessária uma mudança nos sistemas de ensino. O resultado do último IDEB nos revela o baixo desempenho no crescimento da aprendizagem. Assim, urge o desafio em focar a atividade de organização da gestão da escola. É preciso interpretar as informações dos relatórios e transformá-los em políticas de ação. Ousar em reinventar a escola.

O núcleo central das mudanças está no paradigma: da concepção do ensino para a uma nova aprendizagem. Os professores foram formados numa lógica em que se tem a ação pedagógica centrada no ensino. O modelo de aulas exagera no instrucionismo e no uso das pedagogias tradicionais. Nas aulas são utilizados métodos que não estão centrados na aprendizagem. As experiências verdadeiramente construtivistas são raras e prolifera a “mesmice” no dia a dia da sala de aula. Portanto, é preciso que se desenvolva outra mentalidade diante dos desafios de fazer uma nova escola possível.

Se a escola, sala de aulas e o professor não mudaram isso é lamentável para a aprendizagem dos alunos e demonstra a estagnação do sistema. Não se pode dissimular a importância do professor no processo de ensino-aprendizagem. O Relatório atual do IDEB nos mostra que 40% dos professores que atuam no ensino fundamental possuem somente o ensino médio, ou seja, são professores formados apenas com o curso pedagógico ou o normal. Na região Nordeste o quadro dos professores com nível médio é de 50%. Os Estados da Bahia, Roraima, Maranhão, Pará, Acre, Alagoas, Amapá, Piauí e Pernambuco possuem mais de 40% dos professores atuando no ensino fundamental com formação de nível médio. Essa realidade precisa ser modificada com urgência. Esses números revelam o descaso do Estado com a formação dos professores, mesmo que, desde 1996, a nova LDB – Lei no. 9394/96, já traga definido no seu texto como lei a década da educação, que determinando prioridade na formação em nível superior dos professores.

Parece que esta realidade ainda precisa ser seriamente modificada. A realidade é que a formação do professor possui uma relação com a aprendizagem do aluno e na qualidade do ensino.

É fundamental que a mudança da melhoria da escola necessariamente passe pelo professor. É necessário desenvolver uma política de formação de professores, inicial e contínua, para além das semanas pedagógicas, das jornadas pedagógicas promovidas pelas escolas e municípios. Estas atividades formativas não devem acabar, mas que a formação deve ser prioridade como projeto das escolas para a melhoria da qualidade do ensino. Neste sentido, é relevante que se proponha aos docentes a mudança no processo didático, no planejamento, no ensino, na aprendizagem e na avaliação. Portanto, é fundamental que se faça a superação desta situação com uma correta formação dos professores.

Entretanto, a educação é marcada como um campo contraditório. A contradição revela de forma dialética, outras questões que estão colocadas para o desafio da melhoria da escola: porque a democratização e a universalização da escola não permitiram a elevação dos indicadores de qualidade do ensino? Portanto, falta muito no que diz respeito à responsabilidade do Estado, em ter como prioridade a educação e a escola. Como se pode querer priorizar a escola tendo como fim o desenvolvimento do país e não se valorizar o professor e o seu trabalho? A valorização não deve ser limitada a melhoria do salário com a instituição do piso salarial dos professores, mas investimentos no bem-estar docente e nas condições para o bom desempenho do seu trabalho são fundamentais. Logo, se verifica que muito nos falta para uma situação ideal. A reação negativa em priorizar a educação é algo que deverá ser superado, pois, há muito para ser alcançado na busca do ideal para o bem-estar do trabalho e desempenho dos professores. Ainda não há uma vontade política explicitada nos discursos políticos, ou seja, nos falta vontade política para de fato melhorarmos na educação.

## Capítulo 2 - O Contexto da Avaliação Curricular

### Sociedade, Educação e Avaliação

Registros nos revelam que a avaliação é um ato próprio da condição humana. Avaliamos tudo a qualquer momento. Na avaliação informal basta um olhar e a crítica se coloca imediatamente. Sob o ponto de vista histórico a avaliação tem documentado o seu início com a necessidade na antiguidade clássica quando o império chinês selecionava seus altos funcionários para os serviços da alta corte e do estado. Ocorre também de se ter outros registros na bíblia que relatavam a exames de professores na Grécia antiga e para o império romano. Na história da filosofia vemos que Ptolomeu deixou tratados sobre a avaliação, bem como Cícero e Santo Agostinho deixou nos seus escritos o desenvolvimento de concepções sobre planejamento e avaliação. Na idade média a avaliação constituía parte dos exames universitários. No renascimento há registros de processos seletivos. No século XVIII a avaliação foi utilizada pela necessidade de comprovação de méritos individuais em que as instituições escolares organizam normas de exames escritos. No século XIX os exames avaliativos introduziram comprovações para a formação de uma preparação específica, uma espécie de certificação. Mas somente em 1845 é que a avaliação vai caminhar na tentativa de definição de um estatuto tecnicamente científico, quando da introdução de testes como medidas científicas. Em 1897 a avaliação se presta para testes de aprendizagem. Até aqui se tem um marco eminentemente intuitivo da avaliação. Mas o divisor no campo da história da avaliação é a psicometria, que estabelece o marco científico para a medição das condutas humanas. No início do século XX, o positivismo influenciará a avaliação com a leitura empirista em que medir e ter sob controle a observação vai requerer a análise estatística: correlação, análise fatorial, multivariada, é o meio que se utilizou para a avaliação do indivíduo. Como síntese deste processo histórico da evolução da avaliação é importante colocar que avaliar é classificar.

No início do século passado o desenvolvimento de métodos estatísticos aplicados à avaliação com a conquista de controles no

planejamento dos processos produtivos na grande indústria tem-se a necessidade da avaliação como acreditação. Na seleção de indivíduos para a indústria moderna terá na definição dos testes de rendimento o foco da medição científica a análise das diferenças individuais. Antes da primeira grande guerra mundial a contribuição de Alfred Binet com a aplicação de testes de capacidades cognitivas dos indivíduos. Na década de 1920 a 1930 houve o momento culminante do *testing*, com a ampla divulgação de testes de medida de inteligência.

Mas os especialistas na área de avaliação reconhecem nos trabalhos de Ralf W. Tyler uma verdadeira revolução na compreensão do que se entendia por avaliação. As suas propostas podem ser resumidas na busca de promover uma articulação entre o processo de ensino e as metas destinadas a instrução. Tyler propõe a 1. elaboração de uma taxionomia de objetivos educacionais; 2. a diversificação das fontes de informação, exames, expedientes acadêmicos, técnicas de repescagem e testagem e 3. a unificação de critérios de unificação dos critérios de correção entre os avaliadores das provas e a revisão dos juízos de valores. A concepção de R.W. Tyler compreende a avaliação como uma simples medição. Para Tyler a avaliação compreendia os objetivos, sendo estes definidos na forma de condutas ou comportamentos humanos. Os objetivos deveriam ser bem elaborados, claros e precisos. Considera que a avaliação tem como objeto a regulação das mudanças na atividade formativa, pois, é necessária a verificação da eficácia do programa.

Segundo Strufflebean após a segunda guerra mundial, as mudanças no campo da educação permitem introduzir a preocupação com as questões paradigmáticas para a avaliação: o que avaliar? Como avaliar? Como será o tratamento com a informação advindas dos resultados da avaliação? A necessária comparação dos resultados para orientar a tomada de decisões visando à promoção de ações corretivas.

Os anos de 1960 se caracterizam pela marca do tecnicismo na educação. A crise do estado do bem-estar social por conta dos poucos recursos para a manutenção das conquistas da sociedade faz surgir o

*movimento accountability*, que requer a prestação de contas pelos gestores das escolas, e a responsabilização destes e dos professores, pelo êxito e desempenho escolar dos alunos. Nesta década o que se constata é a ampliação do fenômeno da avaliação educacional. Mas outras necessidades da avaliação na educação são exploradas considerando a multidimensionalidade tendo em vista o contexto, as condições, a formação e o tempo de atuação do processo de avaliação. Neste período ocorre o predomínio do behaviorismo na avaliação.

Tudo pode ser avaliado. Segundo Lee Cronbach a concepção, a função e a metodologia da avaliação sugerem a que a avaliação funciona como uma decisão. A função da avaliação seria de estimar o valor do produto de um programa. As idéias de Cronbach propõem que a metodologia do processo avaliativo não pode se limitar a teste de rendimento dos alunos. Mas a avaliação deve considerar o desempenho dos estudantes como critério de qualidade, não se importando com os processos, mas o importante são os resultados do programa, a prioridade da avaliação deve ser o produto.

O que se convencionou denominar na história da avaliação por primeira geração da avaliação tem como base a mensuração e o desempenho escolares. Nos primeiros trinta anos do século XX, situam-se momentos em que se tem a efervescência do desenvolvimento das ciências sociais e a gênese e consolidação do gerenciamento científico na indústria moderna. A avaliação é entendida como eminentemente técnica, sendo que a construção e o uso de instrumentos serviam para medir os resultados escolares, a inteligência dos indivíduos e a produtividade dos trabalhadores. Na segunda geração da avaliação fica cronologicamente localizada entre os anos de 1940 e 1950. Neste período se desenvolve o conteúdo de caráter descritivista, marcando no seu começo pela avaliação de programas. Aqui temos a avaliação que descreve os processos e verifica se os objetivos eram atingidos. A partir do final da década de 1950, temos a caracterização da terceira geração da avaliação, que foi dominada pelo valor e o mérito dos processos avaliativos. Foi introduzido o julgamento de valor na avaliação. Ao avaliador cabia as tarefas de descrever, medir e analisar os méritos do programa tomando como

referencial elementos externos na avaliação. Na quarta geração predomina uma característica contextual e naturalista da avaliação.

A década de 1960 e de 1970 é rica em movimentos no âmbito da avaliação o que faz emergir uma pluralidade de referenciais teóricos, objetos e métodos de avaliação. O avaliador assume novas funções, a pluralidade das audiências e a realidade vão exigir uma clareza dos resultados da avaliação. Assim, vai se gerar uma pluralidade de relatórios para o diálogo com diferentes públicos avaliados ou que interessa entender os resultados da avaliação.

No presente temos o limite da quarta geração da avaliação que se caracteriza por:

a) Inauguração do novo paradigma avaliativo: construtivismo, hermenêutica, dialética. A importância do contexto para a avaliação;

b) Comunicação dos resultados da avaliação;

c) Importância dos avaliados ou potenciais usuários;

d) Uso de procedimentos variados para a obtenção de dados relevantes;

e) Negociação entre avaliador e avaliado do que se fará com os resultados da avaliação.

Vivemos atualmente uma fase de transição os resultados são gerados, existe a devolutiva e o que falta é a ação na utilização das informações no planejamento. Para Guba e Lincoln na quarta geração da avaliação é dada ênfase no contexto, o que sobressai é o paradigma naturalista da avaliação. A relevância recai sobre o contexto objeto de onde se insere a avaliação. Neste sentido, a realidade é entendida como uma construção social.

Na função da avaliação de quarta geração destacam-se a avaliação formativa e somativa. Na concepção da avaliação formativa a produção de informações é útil ou serve para a adequação ou superação do programa, enquanto que a avaliação somativa possibilita analisar as correlações entre os

componentes e os efeitos provocados pelo programa, levando a sua continuidade ou encerramento.

Quanto aos modelos de avaliação, é interessante ressaltar os modelos prescritivos em que normas e procedimentos são preestabelecidos – conjunto de teorias, valores e usos dos resultados da avaliação vistos, a explicação dos resultados. Os modelos descritivos predominam a descrição dos fenômenos e a previsão dos objetos avaliados.

Considerando a quarta geração da avaliação, destacamos a avaliação responsiva que é voltada para as atividades do programa a serem avaliadas exigindo uma definição de um plano de observação bem como diferentes audiências. A preocupação com a divulgação dos resultados demonstra o foco nos usuários considerando as suas necessidades se elabora juízos de valores. Na avaliação responsiva se utiliza o estudo de caso. Segundo R. Stake a avaliação responsiva deve retratar múltiplas realidades, em que é função do avaliador identificar as estruturas do objeto e analisar os fatos de forma mais natural possível. Este modelo de avaliação é uma clara reação ao tecnicismo. Para comunicação do conteúdo dos resultados da avaliação se considera diferentes públicos, logo, a elaboração de relatórios da avaliação vai se dirigir para um público variado. Isso leva a considerar a flexibilidade nas audiências e tipos diferentes de relatórios.

Na avaliação iluminativa tem um caráter interpretativo próprio da hermenêutica. Os resultados da avaliação passam por uma discussão sobre distintas perspectivas. Para a aplicação da avaliação faz-se uso de variadas opções metodológicas, para articulação da parte com o todo, formando um modelo holístico da avaliação. Assim, observa-se a multiplicidade e a interdependência dos aspectos associados ao objeto avaliado. Na avaliação iluminativa ocorre uma polivalência no emprego dos procedimentos avaliativos. Atualmente considerando a complexidade das relações sociais e as novas exigências com as velozes mudanças no mundo contemporâneo, chegamos ao limite da avaliação de quarta geração.

Segundo David Fetterman podemos afirmar que temos esboçada uma quinta geração da avaliação. A mudança de paradigma em curso no

campo da avaliação busca potencializar a dimensão de *empowerment*, de empoderamento da avaliação. A abordagem da *empowerment evaluation* trata-se da avaliação centrada no engajamento dos usuários no processo de avaliação tendo como fim a sua capacitação e desenvolvimento (*acapacity-building*). Avaliação *empowerment* tem a sua estrutura alicerçada no paradigma holístico, indutivo e construtivista. A seu foco é na utilização social e no significado da avaliação. Conforme Fetterman a identidade da *empowerment evaluation* podem ser sintetizados nos destaques a seguir:

a) Os participantes da avaliação são treinados e preparados para conduzir suas próprias avaliações;

b) Os avaliadores não são juízes. Estes assumem a função de facilitadores;

c) Os avaliadores devem tomar a defesa dos “grupos de poder”;

d) Destaque aos sujeitos avaliados;

e) Autonomia dos participantes do processo avaliativo.

Segundo o autor esta abordagem da avaliação exige uma reflexão contínua de forma crítica sobre os resultados da avaliação. Desse modo, é fácil se constatar que é um modelo aberto e altamente democrático de avaliação. A aplicação prática da abordagem *empowerment evaluation* deve seguir as seguintes etapas:

a) Determinar os pontos fortes e fracos do que se quer avaliar no programa;

d) Definir metas;

c) Estabelecer estratégias para o cumprimento das metas do programa;

d) Pontuar o que atribui credibilidade a melhoria do programa.

Na década de 1980, Patton elaborou um método denominado de avaliação de utilização de resultados (*utilization-focused*). Esta metodologia

toma a colaboração de grupos de participantes que são previamente identificados como usuários primários. Seu objetivo se constitui focado na utilização dos resultados e na utilidade da avaliação. O papel dos avaliadores se concentra na facilitação do processo e no desenho de qualquer avaliação. A utilização é focada no modo como se fará uso dos resultados da avaliação no mundo real.

A rápida transformação das sociedades contemporâneas no final do século XX e início do Século XXI têm provocado mudanças no mundo do trabalho e nas práticas sociais, trouxe para a humanidade uma nova determinação na organização da vida. Na perspectiva da ciência novas interpretações se colocaram na disputa das racionalidades o que possibilitou uma complexa relação do conhecimento para a explicação das relações e do mundo. Uma questão se coloca com a maior seriedade: o mundo mudou, mas para onde o mundo está mudando?

Para a educação os currículos ficaram obsoletos e os programas foram superados, necessitando de uma rápida e contínua atualização. Isso provocou uma reorganização da estrutura do ensino e da escola. As reformas da educação tornaram-se realidade a partir do final dos anos 80 até os anos 2000. Nesta última década temos assistido mudança no foco de atenção para as políticas de governo, especialmente, uma preocupação com as políticas sociais e a partir destas o destaque para a política de educação no mundo contemporâneo tem sido mais efetiva.

No Brasil a questão da avaliação passou a ser elemento fundamental após quase uma década de ações e investimentos da reforma da educação. Houve mudanças nos sistemas escolares, mas muito lentas. Passado o momento de massificação da educação, fases que os governos afirmaram realizar a universalização e democratização da escola, agora diante dos pífios resultados das avaliações, a sociedade se exige no mínimo uma boa qualidade do ensino. Quanto à qualidade é importante que se coloque que tudo tem qualidade, mas quando se refere ao processo de ensino e aprendizagem nos deparamos com um grave problema: uma parte das crianças no sistema de ensino, estão permanecendo na escola e até saindo, mas não estão

aprendendo. É isto que tem revelado as estatísticas e até os resultados das avaliações. Assim, não é possível verificar a boa qualidade somente pelos investimentos, mas tem-se que ter a definição clara do que é qualidade. Isso implica a necessidade de buscar os determinantes da qualidade no sistema escolar e daí avaliá-los. Neste sentido a avaliação passou a ser elemento estratégico, e até central para a gestão do sistema e da escola na definição, verificação e análise do êxito ou não do processo ensino aprendizagem.

### **Referências do campo da avaliação**

As questões levantadas a seguir têm como propósito abrir o debate que guiará toda a exposição sobre o estado da questão da avaliação. Esta tematização pode ser resumida na seguinte pergunta: para que serve a avaliação em nossa sociedade nos dias atuais? A resposta a esta pergunta deve considerar a complexidade que vivenciamos no mundo hoje. São muitos os problemas que temos a certeza do nosso limite em resolvê-los imediatamente. Daí a avaliação mesmo como uma área nova, tem contribuído para a reflexão da realidade levando os governos e a própria sociedade para a sua melhor compreensão. Neste sentido, a avaliação constitui um interesse da sociedade como um todo visto a necessidade de estabelecer limites e controles, bem como verificar se os resultados das políticas surtem o efeito desejado estabelecidos nos objetivos. Como afirmamos, anteriormente, este controle que a avaliação possibilita tem também um caráter de *accountability*. Ou seja, os países não têm recursos suficientes para resolver todos os seus problemas. Avolumam os problemas e a escassez de recursos financeiros é cada vez maior, sobretudo, são muitos os programas e poucos os recursos. Assim, é necessário ter conhecimento sobre quais são os gestores que investem melhor os recursos e tem os melhores resultados no cumprimento das metas estabelecidas.

Na educação podemos também citar, quanto à necessidade da avaliação, que temos uma maior consciência das ações dos empreendidas nos sistemas de educação ou nas escolas, o que nos permite considerar uma maior exigência no êxito destas ações. Estes elementos podem ser sintetizados pela necessidade da regulação social. Com as crises cíclicas do capitalismo o

Estado cada vez mais à regular a vida social. O estado do bem-estar social gradativamente abandona a sua característica de educador e passa a assumir uma identidade de regulador. No Brasil vivemos este momento quando da criação das agências de regulação. No transporte, na saúde e até na educação foram criadas agências reguladoras para acompanhar por meio da avaliação o cumprimento dos requisitos exigidos para a qualidade mínima dos serviços prestados a cidadania.

A avaliação de programas emerge como uma necessidade de estabelecer conceitos e referências sobre as melhores ações e a sua customização e como se podem proporcionar os melhores benefícios aos usuários. A avaliação é útil para a nova cidadania que se coloca na ordem do dia.

Para melhor compreensão destas questões é importante explicitar o que se entende por avaliação. O conceito etimológico de avaliação tem o seu significado destacado como julgar, apreciar, analisar, criticar, examinar, classificar, inspecionar, sentenciar, considerar (Putton, apud Patrick, 2004), percebe-se uma variedade na nomenclatura do significado do termo avaliar. Baseado em Scriven podemos afirmar que avaliar exige uma emissão de valor, de uma valoração. A valoração pressupõe a definição de critérios como algo consensuado, como uma convenção. Segundo Fitzpatrick, Sanders e Worthen (2004), julgar o mérito de algo ou de alguma coisa requer a identificar, classificar e aplicar critérios defensáveis para determinar o valor do objeto de avaliação (excelência ou mérito) em relação com esses critérios. A avaliação tem um caráter educativo, pois, para estimular a definição de critérios, é necessário estabelecer uma comunicação dialógica entre as partes que participam do processo de avaliação. Mas considerando o entendimento de Fitzpatrick, Sanders e Worthen (2004) sobre avaliar, é importante destacar que a avaliação pode fazer uso de inquérito e método de julgamento incluindo o que se segue: determinação de normas, coleta de informações, solicitação de normas para a determinação de valor, qualidade, utilidade e eficácia.

Para Talmage definir avaliação necessita ter clareza sobre três propósitos definidos: 1. Julgamento sobre a excelência do programa; 2. Assistir

aos sujeitos intervenientes e 3. Servir a uma função política. Neste sentido a avaliação para este autor, deve levar a compreensão de uma melhor interpretação sobre o que se pretende avaliar. House e Howe compreendem a avaliação como elemento de fortalecimento da democracia. Conforme Mark, Henry e Julnes é função da avaliação, avaliar o mérito e excelência, acompanhamento e supervisão de um programa ou melhoria organizacional e desenvolvimento do conhecimento.

É importante destacar que avaliar é diferente de medir. Tyler com a sua compreensão pioneira foi quem introduziu através dos seus estudos o carácter de medida na avaliação. Medir é estabelecer uma quantificação numérica para determinados atributos, de acordo com a escolha de certos critérios.

É interessante perceber que avaliação, também, é diferente de pesquisa. Senão vejamos: um dos mais importantes elementos de relevo para distinguir a avaliação da pesquisa é o propósito. O que se intenciona com a avaliação? O que se quer com a pesquisa? Ambos têm objetivos, fins e se destinam diferentemente em suas conclusões. A pesquisa busca o conhecimento, enquanto que a avaliação que os resultados de um estudo avaliativo devem ter como objeto a contribuição para o desenvolvimento do conhecimento, fazendo um julgamento ou mesmo colaborando para a tomada de decisão. Os critérios da pesquisa apontam para a necessidade de se constituir uma validade interna, ou seja, a causalidade; e da validade externa, a generalização. A pesquisa se define por conclusões, de carácter nomotético ou legalóides, estabelecendo relações casuais entre os objetos estudados produzindo generalizações. A pesquisa estabelece construtos na forma de leis válidas universalmente ou que possam ser testadas ou falseadas na perspectiva de Karl Popper. Há na pesquisa o pesquisador define as hipóteses que serão investigadas, as conclusões serão apropriadas na forma de teorias que servirá para uma disciplina ou área do conhecimento. A pesquisa tem um foco determinado. O pesquisador é treinado numa área disciplinar e possui maior autonomia sobre o objeto de estudo.

Na avaliação se busca descrever um objeto ou coisa em particular, a partir da sugestão de questões que se pode definir com os interlocutores da a serem avaliados. Portanto as respostas surgidas da avaliação não são as questões do avaliador. A avaliação é específica e particular sobre o contexto em que se situa o que se quer avaliar. Desse modo, não se faz generalizações na avaliação.

Os critérios da avaliação são julgados pela:

A) Exatidão da informação;

B) Utilidade ou para que serve as informações ou a que se aplica a informação obtida com a avaliação,

C) Viabilidade diz sobre a avaliação se esta é realista, simples, prudente e diplomática;

D) Propriedade trata-se da dimensão ética da avaliação.

A avaliação leva a julgamento. O trabalho do avaliador é multidisciplinar ou até interdisciplinar por exigência do conteúdo da própria avaliação. Os avaliadores devem ser treinados para interagir com vários métodos e técnicas, pois, se necessário devem saber exercer a capacidade de escolha do que é mais adequado para avaliar determinado programa. Mas não podemos esquecer-nos de salientar que o avaliador deve desenvolver as suas competências de comunicação. É recomendável ao avaliador aperfeiçoar as habilidades de descrever o objeto e o contexto da avaliação; conceituar os propósitos da avaliação; identificar, selecionar, fontes de informação para subsidiar a avaliação; selecionar os objetos que determinam maior valor para a avaliação; comunicar os planos e os resultados da avaliação ao público interveniente. É necessário aos avaliadores observar que são características fundamentais o domínio da gestão da avaliação bem como saber manter um padrão ético sobre as informações, os sujeitos e os resultados coletados com a avaliação e por fim saber promover a meta-avaliação ou avaliar a avaliação.

Os estudos sobre a avaliação a identificam por pela dimensão informal e formal. A dimensão informal da avaliação é caracterizada pela ação

comum de avaliar. É próprio de a nossa postura humana o julgamento de políticas e governos, políticos e gestores, projetos ou programas, entretanto, sabem que esses julgamentos levam a uma decisão ou mesmo a escolhas. Assim, a avaliação informal se constitui por um julgamento imperfeito, fruto da experiência e prática da vida, não possuindo profundidade, nem se baseando em resultados coletados de forma rigorosa. A avaliação formal se caracteriza por um aporte no exame de algo ou de alguma coisa de forma que se faça um julgamento sistematizado e organizado em bases fundamentadas cientificamente.

### **A avaliação curricular: metodologia e pesquisa**

Conforme afirmamos no capítulo anterior, o estudo sobre a avaliação curricular data na educação a partir da década de 1950. O motivo se deve a demanda por reformulações e atualizações curriculares e também, pela necessidade de se avaliar os programas de formação existentes à época, bem como os métodos, materiais e projetos curriculares. Naquele momento, a abordagem da avaliação curricular considerava como parte da sua problemática o aluno e os novos conteúdos de ensino, o que exigiu se discutir a renovação do conhecimento e a inovação. Com a ampliação das exigências da avaliação, foi sendo requisitada a avaliação de currículo, sobretudo, considerando a relevância do currículo no campo da pedagogia. É nesta perspectiva que emerge a possibilidade de se buscar uma fundamentação que valide a avaliação curricular como disciplina científica.

Atualmente as questões sobre a avaliação e o currículo tem se constituído como temas de aprofundamento na educação e ocupado à reflexão de pesquisadores, que movidos pelas instituições escolares, com mudanças ocorridas nos sistemas educacionais provocadas pelas reformas na educação, buscam compreender os determinantes da aprendizagem, dos conteúdos e das suas formas adequadas de ensino, tendo à aprendizagem como resultada dos conteúdos definidos no âmbito dos programas formativos. Aqui se coloca em questão a que serve a estrutura curricular quando da definição dos pressupostos que alicerçam o currículo, os seus princípios, métodos, objetivos e fins.

Entende-se o currículo como um programa de formação, ciclos de estudos, atividades educacionais, plano pedagógico, incluindo inclusive o processo de avaliação dos conteúdos ou mesmo, considerando-o na sua definição oculta, as pesquisas apontam segundo Lewy (1979, p.10), três modelos de avaliação que se tornaram recorrentes na avaliação curricular, conforme o resumo a seguir:

#### 1. Obtenção de resultados desejados:

Este modelo concebe a avaliação do currículo considerando a proposta de Tyler, em que avaliar significa examinar se os objetivos educacionais desejados forma ou não alcançados (Lewy, 1979, p.11). Desse modo, avalia-se o rendimento dos alunos e o seu nível de aprendizagem e do grupo, da classe ou turma. Aqui se busca avaliar o que os alunos aprenderam, tomando como referência os objetivos educacionais, as experiências de aprendizagem, o exame dos resultados e o significado dos objetivos educacionais para os alunos.

#### 2. Estabelecimento de méritos:

Scriven apud Lewy (1979, p.12), questiona o mérito do currículo como “programação”. O problema da prática avaliativa reside na sua formulação. Daí os resultados podem corroborar para a mudança ou formação do programa. A ênfase nesta abordagem faz surgir o conceito de avaliação formativa. A avaliação formativa tem como função permitir que se revise o que é necessário no currículo do programa formativo. Nesta perspectiva a avaliação dos méritos do programa se faz com a avaliação que se realiza no final do processo formativo, fazendo com que a noção de avaliação somativa se imponha para a avaliação do currículo.

#### 3. Tomada de decisão:

A abordagem orientada para a decisão compreende os resultados da avaliação como pressuposto para a orientação a uma tomada de decisão a *posteriori*. Este modelo é destacado pela função do avaliador, que após a coleta de informações, análise dos resultados e elaboração do relatório circunstancial do objeto avaliado, assume a orientação de tomada de decisões.

O avaliador não tem papel de um consultor, mas deve agir guiado sob a orientação científica.

Conforme os modelos acima expostos, a natureza da avaliação curricular ainda não possui um modelo próprio. Dessa forma, é fácil verificar certo ecletismo na avaliação curricular, e o uso decorrente de conceitos, fontes e referencial teórico variados.

É importante destacar que a problemática da avaliação do currículo, segundo Lewy (1979, p.15), vai variar de acordo com as etapas de desenvolvimento e a utilização do programa. Assim, Lewy classifica as seguintes dimensões da avaliação de currículo a partir dos estudos da avaliação:

A) A etapa de desenvolvimento do programa: o desenvolvimento de um programa: o desenvolvimento de um programa se efetiva por etapas: planejamento, testagem, implementação e controle de qualidade.

B) A avaliação dos componentes do programa: a avaliação dos componentes do programa se refere às características do programa, a equipe de desenvolvimento e aos meios que permitiram a sua efetivação.

C) Critérios: é o marco regulador dos fins do programa. Por exemplo: quando se responde que o programa vai bem ou se preenche as necessidades dos alunos ou se os objetivos e estratégias do programa foram bem enfatizados. Portanto, os critérios são determinados pelos produtos, processos e ajustamento aos padrões.

D) Tipos de dados: correspondem as informações geradas pela coleta e análise da avaliação. A avaliação curricular trata dos seguintes dados: julgamento, observação e produtos dos alunos.

E) Método de sistematização dos dados: pode ser qualitativo ou quantitativo.

F) O papel: é definido pelo processo de seleção, modificação que envolve o programa.

O modelo exposto anteriormente sobre as etapas e utilização da avaliação curricular não segue um modelo único, nem mesmo rígido. A sua utilização vai depender das condições para a sua aplicação.

Segundo Rodrigues *apud* Estrela e Nóvoa (1993), o estudo sobre a avaliação de currículo tem na definição das categorias de análise os eixos que podem orientar a construção de um referencial para a sua fundamentação:

“Em suma, a elaboração, escolha, fundamentação, análise, estudo e investigação dos processos e modelos de avaliação requer a explicação, consideração, referencia e posicionamento face, a um conjunto de eixos que se situam nos planos ontológicos, epistemológico, metodológico, axiológico, ético e político”. (RODRIGUES, 1993, p.57).

Segundo Rodrigues os critérios de validade, serão objetos passíveis de interpretação do avaliador: *Tais standards revelam-se, assim, passíveis de interpretações e formalizações diversas consoantes a posição ou “filosofia” adoptada pelo avaliador* (RODRIGUES, 1993, p.57).

O debate que atravessa a avaliação curricular denuncia a falta de uma fundamentação possível para a definição da área com um estatuto que defina a sua identidade autônoma enquanto ciência. Portanto, as pesquisas ainda iniciais, indicam por meio da análise das práticas de avaliação curricular, orientará os estudos para a busca das raízes que se capilarizam na pedagogia a constituição do conhecimento que lhe é próprio.

A avaliação constitui exigência da regulação da vida em sociedade, são muitas as situações que a avaliação se dissimula: no mundo do trabalho, nas práticas sociais, nos programas e projetos dos governos, nas políticas públicas e por fim a própria educação. Sejam nas instituições sociais no seu sentido amplo, sejam na família ou na escola no seu sentido *stricto*, vive-se uma contínua relação de avaliação das ações práticas e das experiências.

Para além de uma demanda a sociedade exige de todos os seus segmentos sociais a avaliação como por expectativa de se fazer uma vida melhor. Portanto, as conclusões ainda muito provisórias sinalizam como necessária e viável os estudos sobre a fundamentação da avaliação curricular, em bases a serem definidas pela descrição e análise das categorias que orientam a avaliação e o currículo nos programas educativos.

A combinação da leitura e crítica sobre a avaliação e o currículo justifica a construção de um referencial a ser desenvolvido para a definição da avaliação de currículo na sua especificidade.

A avaliação curricular de um programa de formação escolar requer um projeto de avaliação bem definido, criteriosamente, qualificado por uma metodologia de avaliação que põe em diálogo os variados componentes curriculares e permite captar as diferentes matrizes do currículo, das estratégias, dos conteúdos, dos métodos e do desempenho dos sujeitos envolvidos: professores e alunos. A avaliação do currículo deve ser um processo contínuo, interpretativo e regulador das práticas organizativas e pedagógicas interdisciplinares da instituição escolar para se compreender os percursos dos alunos para dar suporte aos professores no âmbito do planejamento adequando processos e reformulando os objetivos e conteúdos de ensino. Neste sentido, a avaliação do currículo, também, é útil para o apoio estratégico de regulação da ação docente, pois, a sua finalidade encontra-se no diagnóstico e no acompanhamento dos componentes curriculares no processo ensino-aprendizagem. Isso requer um tempo que varia de acordo com o programa, o que na maioria dos casos ultrapassa dias e meses. O tempo de avaliação de um currículo abrange pelo menos um período de curto prazo – aproximadamente dois anos e de médio prazo, variando em torno de cinco anos. Mas o currículo também é um artefato, é um território no qual se disputam a mobilização dos conhecimentos, conteúdos e metodologias que contextualizadas definem os significados e sentidos gerados pelos componentes curriculares. Entende-se por componentes curriculares os conhecimentos e saberes, valores e conceitos, representações e atividades, linguagens e códigos que condicionam as temáticas sobre diferentes cosmovisões no contexto escolar. O currículo emana significados e sentidos frutos do contexto em que se inserem os modos de vida e a ação dos sujeitos nas suas posições de ver, dialogar, narrar e por fazerem-se identidades plurais podemos afirmar que por esta dinâmica emerge a cultura como parte da realidade em que a escola está situada.

Portanto, o nosso interesse neste trabalho de investigação é construir do ponto de vista da pesquisa uma articulação com o movimento das

categorias que surgem do real, compreendendo-as a partir do seu contexto. Desse modo cabe perguntar: qual o objetivo da razão? Se o objetivo da razão é compreender a realidade, cabe perguntar como é possível compreender as práticas curriculares na educação básica, particularmente, no ensino médio? O que torna possível a compreensão do currículo? É por meio das vivências dos sujeitos que se realiza a aplicação da teoria hermenêutica. Através das relações que se realizam entre os sujeitos no âmbito do currículo que se tem a possibilidade de atribuir significação as práticas que exercem os professores sobre o currículo. São pelas vivências que exterioriza a busca de se compreender as intervenções que ocorrem no currículo. Segundo Habermas, diante das limitações da hermenêutica como método, o que garante uma interpretação é a justificativa da explicitação dos pressupostos sob os quais partiu o pesquisador. É nesta perspectiva que funciona o círculo hermenêutico, ou melhor, o “círculo vicioso” da hermenêutica. Mas a compreensão dos sujeitos sob os objetos é sempre provisória. Assim, o ideal é confrontar sistematicamente o objeto e o que se sabe dele, para daí se elaborar uma nova compreensão do mesmo.

Portanto o termo “compreender” assume uma dimensão básica para a interpretação hermenêutica. Na hermenêutica a palavra “compreender” se entende como síntese do método. A crítica da realidade nos permite analisar a experiência enquanto historicidade de sentidos, por meio da descrição das estruturas da linguagem ou do discurso, em que se pretende captar a práxis na sua gênese, e assim, permite traduzir o discurso da interpretação científica para a vida social. Nesta abordagem a crítica permite que a interpretação hermenêutica se faça a partir de um contexto em que se analisam com base nas práticas discursivas as concepções dos sujeitos.

Numa óptica metodológica temos como proposto desenvolver um processo de investigação que conjugue uma leitura crítica a luz da interpretação hermenêutica. A perspectiva metodológica hermenêutica permite captar as práticas dos sujeitos por meio da análise do discurso pronunciado e daí compreender o movimento da realidade na sua densidade. A compreensão da avaliação e do currículo como objetos centrais desta investigação, tornará possível definir o núcleo central da análise da avaliação curricular, seus

contornos na sua especificidade, possibilitando uma leitura da totalidade do que se busca investigar. Seguindo a perspectiva marxiana da utilização do método dialético, Marx partiu do funcionamento do real, compreendendo como se organizava, como se gestava concretamente as suas rupturas e como se dava a dinâmica da moderna sociedade, ou seja, neste primeiro momento houve a captura do real, tal como se movimenta na sua dinâmica e funciona a realidade em si. Aqui a análise dialética decompõe e articula as partes compreendendo como se dá o movimento do real enquanto tal. A isto Marx chamou de método da pesquisa. Este momento precede outro, um segundo momento, no qual Marx retoma a exposição fazendo uma explicitação da organização das categorias que movem o real. A este momento Marx denomina por método da exposição.

A opção por uma abordagem metodológica dialética pede que se observem as sínteses no jogo do contrário que move a realidade. Tese - antítese e síntese. Vê-se que a síntese é sempre uma nova tese, que ao ser negada seguirá como antítese, e esta por sua vez se transforma numa nova síntese. Por meio da dialética se busca captar a dinâmica da estrutura do real. Ou seja, a dialética permite capturar a estrutura do real na sua dinamicidade. Ou melhor, o movimento do real é sempre incompleto, pois, está sempre num constante refazer-se. É este movimento de incompletude que se deseja compreender para conhecer a estrutura das relações entre a avaliação e o currículo. Aqui se pode colocar em relação à unidade entre dialética e hermenêutica. O diálogo entre hermenêutica e a dialética permite que a se compreenda que a leitura da realidade e a sua explicação é uma circunstância complexa, ou seja, não é uma construção linear, visto que a dinâmica da realidade e a sua interpretação, não basta o discurso, mas é fundamental o entendimento sobre o contexto. A dialética possibilita a ruptura com o círculo hermenêutico, que é necessário ser quebrado, à medida que, se interpretam os discursos para além da própria hermenêutica.

### **Concepção de pesquisa**

A pesquisa é um processo em que se tenta apreender a realidade. A realidade é complexa e dinâmica. O que requer da pesquisa uma técnica

sofisticada que em contato com a realidade permita a capturar a nuances da realidade na sua concretude. Neste sentido, a pesquisa pede a formação do pesquisador, devidamente instrumentalizado para o manejo da teoria e da técnica para a compreensão da realidade empírica, tomada nas suas multidimensionalidade da relação teoria, método e prática. O método é a ferramenta que viabiliza o acesso do pesquisador a realidade. Tomando a pesquisa em educação os referenciais da pesquisa são construídos à luz das ciências sociais que tratam da práxis histórica (Demo, 2006, p. 13). Neste sentido, como não há educação neutra, também em pesquisa não há neutralidade, quando o pesquisa opta por uma determinada metodologia para assim, melhor compreender a realidade. Essa tomada de decisão cabe ao pesquisador, que a faz carregada de interesses. O pesquisador é parte da realidade e age como um ator social, marcado pelas circunstâncias da realidade. É importante destacar que o pesquisador ao dominar a sofisticada técnica da pesquisa, passa a conhecer os meandros da realidade e como se articulam as determinações da vida social. Mas não significa que saber mais, assegura a intervenção na realidade. O pesquisador ao conhecer, não muda em si a realidade. O conhecimento científico se cientificiza pela argumentação. É um conhecimento que busca fundamentação, para se definir como o “conhecimento que sabe”.

O domínio do saber para a mudança requer o compromisso do pesquisador em transformar o mundo (Marx, 1987). O domínio do conhecimento está vinculado a uma atitude política. Daí, tão sábias as posições de Paulo Freire quando problematizava: há serviço de quem está o conhecimento? Para que serve? Ou seja, a pergunta remete a reflexão: que conhecimento e para que pode ser usado, e a serviço de quem? Conhecimento é poder e o poder está vinculado a um conhecimento que o fundamenta. O poder se faz dissimulado em meio à realidade. As suas formas não são explicitadas. O poder está nos bastidores das relações, implícito, dissimulado, feio que naturalmente por controles sobre a vida, as pessoas e as relações. A pós-modernidade inventou um conceito para a explicação dessas formas de poder: o biopoder. No entanto, pode-se afirmar que o saber está relacionado a interesses sociais (Demo, 2006, p. 14). Mas o ato de pesquisar é uma ação de

natureza investigativa, que se faz pelo domínio de referencial próprio, com metodologia e instrumentos que possibilitam o domínio do desconhecido. O domínio do funcionamento da realidade se faz pelo que impõe a sociedade. Pode-se afirmar que o conhecimento produzido na universidade é diferente de outros saberes que têm a sua fonte na realidade posta, tendo o limite imposto pela própria sociedade. Mas o saber pode superar-se, é nisto que consiste a busca de saber mais. Saber mais para saber que sabe pouco, para emancipar-se. Daí requer do sujeito o domínio de outros saberes. A pesquisa ganha sentido à medida que há a necessidade de criar interpretações da realidade. Aqui emerge a necessidade da desmistificação da pesquisa. Para a elaboração do fazer ciência é fundamental a clareza que se pretende pesquisar ou o que se deseja conhecer. Logo, é preciso ter a compreensão que pesquisa exige criação. Não se trata somente de desvelar o oculto, mas é necessária a construção de uma leitura em que se possa revelar como funciona a aparência e como se produz a essência da realidade. Portanto, o questionamento é necessário quando se faz o ato de pesquisar. Em pesquisa compreende-se que como funciona a realidade, mas deve-se mostrar como se processa os determinantes da realidade em si e a sua articulação com o todo das relações que ali a determinam. A realidade não se encerra somente naquilo que está acessível ao pesquisador, a aparência ou as evidências, mas é também, o que não aparece, a sua essência. Mas a realidade é contraditória. O que o pesquisador observa e vê é parte da realidade, manifestada superficialmente. A realidade se mostra por uma interpretação que faz o pesquisador ao pesquisar. É nisto que consiste a autonomia, quando o pesquisador age saindo da aparência em busca da essência. O pesquisador pode ter uma leitura da realidade marcada por uma interpretação ideologizada e condicionada pelas relações que mantém na vida social. Destaca-se aqui o pressuposto do questionamento marxiano que denota: qual o sentido da ciência se se conhecesse a realidade? Mas a busca de conhecer pede que o pesquisador tenha conhecimento do que foi produzido sobre o que pesquisa. A pesquisa não surge do nada. A inovação aparece quando ao conhecer o novo partiu-se do antigo. É importante o conhecimento da realidade empírica, mas é fundamental que o pesquisador possa pela pesquisa explicitar como funciona a realidade, desvelando o objeto pesquisado nas suas múltiplas determinações.

É pela teoria e pelo método que se interpreta a realidade. A teoria põe as interpretações da realidade. O método consiste nos procedimentos adotados pelo pesquisador no caminho a pesquisar. O método é o elemento que permite as ciências se diferenciarem dos demais saberes. Os saberes podem até explicar a realidade, mas não dizem dos procedimentos adotados para a captação da realidade. Outrossim, pode-se afirmar que a ciência tem a sua natureza e especificidade no método. Daí o cuidado que deve ter o pesquisador ao analisar a realidade, pois, não se devem ter a teoria, nem o método como camisas de força em que cabe toda a realidade. Em se tratando das ciências sociais, e aqui se inclui a educação, a teoria e o método podem contribuir para o desvelamento da realidade, porém, como colocamos antes, as interpretações da realidade feitas pelo pesquisador são sempre provisórias, visto que a realidade é dinâmica e a pesquisa capta a realidade por um momento. A ciência faz um recorte da realidade, promove a sua decomposição, porque não consegue capturar o todo integralmente, e assim, paulatinamente, aproxima-se do real. Essa questão coloca aqui a determinação que não se tem nas ciências sociais um objeto como nas ciências naturais, em que ele pode se distanciar e observar as suas relações. Por isso é relevante na pesquisa social, o pesquisador saber fazer as perguntas certas. As perguntas que o pesquisador levanta como problema na pesquisa devem ser respondidas ao saber interpretar a realidade. O desafio da pesquisa é responder as perguntas que partiu a pesquisa. Mas o pesquisador não se separa do seu meio, da sociedade que faz parte, da comunidade em que vive isso a discutibilidade, visto que não há neutralidade na posição do pesquisador e a realidade é recortada por ideologias. Ou seja, a ciência é parte do contexto da vida social. O pesquisador é guiado pela sua compreensão da realidade.

Mas em ciência pesquisar implica a criatividade. Assim, o saber que sabe exige saber para a efetiva superação. A descoberta na pesquisa não significa necessariamente a criação da realidade em si. O Prof. Pedro Demo (2006, p.29), observa que descobrir e criar não tem a mesma significação: *a descoberta criou conhecimento novo, não uma realidade nova [...]*. A pesquisa vai avançando pela atitude do pesquisador em questionar a realidade e criar uma interpretação da realidade pesquisada. Entretanto, é por meio desta

interpretação da realidade que cria o novo conhecimento.

### **A pesquisa qualitativa**

A ciência moderna durante quatro séculos afirmou os seus fundamentos por meio do modelo da neutralidade e da objetividade. Um tipo de racionalidade tornou-se hegemônico por este ideal científico representado por nomes como Bacon e Descartes. A ciência cartesiana na sua forma de produzir o conhecimento usa da instrumentalização para afirmar a racionalidade que se convencionou denominar por técnico-instrumental. Sob a abordagem de Galileu Galilei (1564 – 1642) caberia aos cientistas pelo método experimental verificar a legitimação do fenômeno estudado sob as suas circunstâncias. Francis Bacon (1561 – 1626) propunha no *Novo Organum* o método experimental em que define a concepção empirista que em síntese é o entendimento do conhecimento sobre a realidade deveria ser mediado pelos sentidos, pois, a consciência humana, no seu entendimento, seria uma tabula rasa em que se imprimem as informações sobre a realidade. Na concepção empirista exige o controle por meio da observação dos fenômenos estudados. Esse conhecimento da realidade deveria ser rigorosamente, fiel a reprodução da experiência dos sentidos, posto que o conhecimento nada mais seria senão um produto da experiência sensorial. Aqui emerge a concepção de domínio do homem sobre a natureza. Pesquisadores verificaram o limite metodológico do modelo cartesiano para a pesquisa nas humanidades. A busca por um instrumento metodológico que possibilitasse captar a realidade e os fatos sociais, pois, necessitava de um modelo que permitisse uma leitura mais ampla do ser humano e suas relações, em que as múltiplas determinações e as contradições fossem consideradas na elaboração do conhecimento, para que se tivesse uma visão da parte integrada ao do todo, superando a perspectiva fragmentada segundo a lógica do método cartesiano.

A tese racionalista vai alicerçar-se numa compreensão mecanicista da realidade. O modelo empírico analítico passa a interpretar os fatos sociais como coisas, o que caberia a ciência o estudo por meio da observação e mensuração, em que a verdade seria atingida com a garantia da objetividade, em que o cientista isolado no seu laboratório controla a experimentação em

suas variáveis e evidência. A objetividade do conhecimento guardava como referencia a possibilidade do ser humano tomar o destino em suas próprias mãos, rompendo os desígnios divinos. Essa é a tese da secularização em que o homem levado pela autonomização encontra seus caminhos pela investigação racional do mundo objetivo. O ser humano é levado a tomar o seu destino por si próprio. Aqui é importante destacar que o mundo tornou-se acessível por meio do conhecimento humano. Assim, o conhecimento válido seria aquele baseado na razão em que os entendimentos dos fenômenos sociais, a sociedade e as relações sociais deviam ser estudadas comparando-se com os fenômenos naturais e a própria natureza. O estudo dos fatos sociais entendidos através da descoberta das leis sociais, que deveriam reger a vida humana e os indivíduos em sociedade. Compreendia-se que o método aplicado às ciências naturais deveria ser também usado nas ciências sociais. Auguste Conte destaca que para se fazer a ciência positiva, é *mister* descobrir as leis que regem as relações ou os fatos sociais e daí bastava combinar o raciocínio com a observação, em que pela neutralidade o cientista se distanciaria dos fenômenos pesquisados, que isolados sob o seu controle revelariam as leis naturais do seu funcionamento. Para Émile Durkheim os fatos sociais são considerados coisas, que deveriam ser estudadas comparáveis ao estudo do corpo humano, não podendo sofrer modificação pelo desejo e vontade humana, ou mesmo deveriam ser estudados como coisas exteriores, exigindo do pesquisador uma visão “de fora” do mundo social. Essa visão racionalista de ciência também foi denominada de positivista. Durkheim entendia que a descoberta dos fenômenos sociais se dava pela penetração no desconhecido como forma de desvelar as leis de funcionamento da realidade. A postura do pesquisador deveria ser de análise na forma de contemplação de fora dos fatos ou da realidade analisada.

É interessante salientar que a idéia da objetividade do conhecimento tinha como pressuposto a exigência de fazer evitar qualquer influência subjetiva no processo de investigação. É fato que Horkheimer e Adorno ao criticar a perspectiva das ciências cartesianas dizem que aqui se esboça o domínio de uma racionalidade instrumental, ou melhor, falam de uma razão que autoinstrumentaliza o ser humano. Essa determinação conflita com

o entendimento kantiano que o homem não deve ser transformado em meios para se ter que atingir fins a ele completamente alheio. Essa lógica que estrutura a concepção da ciência cartesiana impõe a pedagogia um risco que é o desvio da tematização própria sobre o humano, o seu desenvolvimento e a sua personalidade que se situa no campo das subjetividades. Horkheimer nos fala de uma derrocada da razão, um completo desmoronamento da razão provocado pela perda da ideia de homem. Para Adorno houve um desencanto com a liberdade humana promovida pela instrumentalização da razão. Um tipo de conhecimento instrumental de apropriou da razão, dominando-a e negando-a na sua dimensão libertadora. Mais uma vez houve a negação do humano na sua dimensão libertadora. Entretanto, aqui podemos ampliar o questionamento e colocar como podemos nos desvencilhar no cotidiano do campo pedagógico, na sua especificidade, na escola, aula, sala de aula quando tratamos com seres humanos de uma posição em que os alunos sejam entendidos como meros objetos? A escola possui uma racionalidade institucional que lhe é própria e capaz de fazer central o próprio humano. O verdadeiro processo educacional requer o cuidado com o humano. Nem mesmo a gestão da escola não se limita ao aspecto burocrático-administrativo, outras dimensões do humano são requeridas pela complexidade do saber-fazer escola, incluindo o próprio fazer humano no outro, ou seja, a educação. Sob esta abordagem a escola se realiza por um contínuo fazer humano.

Conforme Pires (apud Poupart, 2008, p. 71), os itens a seguir explicam melhor as características do modelo positivista de pesquisa, que caracteriza o modelo do conhecimento objetivo:

- Caracterização da pesquisa privilegiando a neutralidade do pesquisador diante do objeto pesquisado;
- Atitude mental do pesquisador de rompimento com o senso comum;
- Crença na vantagem de separação da relação pensamento e ação, ou melhor, separação dos estudos científicos da realidade social;
- Distanciamento do pesquisador do objeto estudado como forma de obter objetividade;

- Medida da precisão: o quantitativo enquanto critério definidor da cientificidade;

- Privilégio a causalidade material.

As abordagens de pesquisa sintetizadas acima são concepções clássicas de pesquisa utilizadas à séculos nas ciências consideradas duras ou tradicionais. Segundo o Prof. Manoel de Oliveira, tanto empirismo que tem como fonte do conhecimento a experiência sensorial como o racionalismo que tem seus fundamentos na razão, ambos buscam uma fundamentação absoluta do conhecimento científico. Num primeiro momento a ideia que prevalecia entre essa concepção metodológica das ciências da natureza era uma preocupação em anular os interesses políticos e os vieses ideológicos que poderiam influenciar o pesquisador. Entretanto, a busca era a definição de uma ciência objetiva. Isso será contestado por vários epistemólogos, pois, não é aceitável a compreensão de uma ciência dogmática, dominada por regras fixas e normas universais. Vemos assim, que as metodologias podem ser variadas e o seu campo limite não se determina por uma única formulação. Como fazer uma ciência criativa com regras fixas e pré-determinadas? Essa questão recoloca a necessidade de ter-se uma definição metodológica para não cair num perverso relativismo sobre a produção do conhecimento científico.

Mas o desafio de fazer ciência pede o entendimento que às vezes cabe ao pesquisador nas ciências hermenêuticas romper com as amarras da objetividade para que possa construir a interpretação do seu objeto pesquisado. As ciências hermenêuticas tem objeto o campo das coisas mutáveis (Oliveira, 2012, 211). A pesquisa a luz da hermenêutica cerca o objeto, mas concentra as relações que constituem e sua interação simbólica e a função da produção cultural. Isso não permite a negação da ética, que é fundamental em pesquisa. Porém, a hermenêutica requer do pesquisador uma compreensão das ações do sujeito ampliada pela compreensão das relações intersubjetivas em que se encontra situado.

A abordagem que vai contrapor o método empirista e racionalista será a abordagem dialética. Se a realidade não é linear, como fazer uma leitura linear da realidade? Compreender a realidade social e nela as interações do sujeito

com outros sujeitos às influências do cenário em que se situam como tentativa de ter uma visão integrada da realidade social é o desafio posto por uma metodologia de caráter crítico- dialético. Capturar a realidade na sua totalidade requer uma leitura metodológica que permita ao pesquisador captar o movimento do real e as suas determinações na vida social. A análise deve definir o procedimento científico que se faz pela análise. A concepção dialética de pesquisa possibilita uma leitura crítica da realidade em que pela análise do movimento do real.

Nos últimos anos temos assistido que a pesquisa qualitativa vem ganhando importância, vista a sua complexidade e aplicação em diferentes contextos. Assim, pode-se afirmar também, que as pesquisas qualitativas possuem um número crescente de correntes e modelos metodológicos diferenciados. São experiências e práticas de pesquisas que exigiram um referencial para fundamentação teórica e epistemológica considerando a pluralidade de técnicas e dos objetos pesquisados. As práticas da pesquisa qualitativa se deram em áreas e disciplinas que requereram a sua aplicabilidade considerando a diversidade dos campos em que foram utilizadas as metodologias e técnicas para os estudos a que foram propostas. Essa pluralidade constituiu uma riqueza de experiências que foram agregadas à pesquisa qualitativa que podem variar de acordo com a investigação, os objetivos, finalidades ou mesmo a concepção epistemológica dos pesquisadores (Poupart et al, 2008, p.33). Porém, o pesquisador não pode relaxar na coerência, nem deixar-se cair por uma visão reducionista sobre o objeto pesquisado. Fazer a pesquisa qualitativa é necessário a definição de uma posição clara para não ser seduzido pelo relativismo epistemológico e metodológico. Mesmo sabendo que não há um modelo ideal de ciência, não é possível fazer ciência sem uma opção metodológica que separe o que é ciência do que é o senso comum.

A pesquisa qualitativa é fruto da distinção entre ciências da natureza e ciências sociais no âmbito do conhecimento científico. As ciências sociais buscaram a sua identidade metodológica se diferenciando por um método que lhe fosse próprio diferente daquele usado pelas ciências da natureza. Há esse respeito às ciências sociais empreenderam um longo período de transição:

somente no século XVIII é que as ciências sociais conseguem efetivar um estatuto que lhe diferencia metodologicamente das ciências da natureza, porém, é no século XIX que fica evidente a ambigüidade das ciências sociais e no século XX diante da complexidade dos debates epistemológicos é que de certa forma movem as reflexões sobre a validade do conhecimento científico. Frente a posições tão diversas, para responder como pesquisar, o importante é a escolha de um método que permita com maior precisão e se realize a pesquisa sobre o que se quer pesquisar. A pesquisa qualitativa tem revelado que toda escolha metodológica requer a definição de critérios de cientificidade. A posição do pesquisador será guiada pelo seu esforço de definir uma objetivação do que é ciência daquilo que é senso comum. A pesquisa tem por finalidade dar conta de uma construção válida do real, interpretá-lo implica uma forma de construção do real. Isso não impede que outras formas interpretativas não sejam validadas na explicitação do real.

A pesquisa qualitativa permite certa flexibilidade na investigação do objeto pesquisado. Isso permite que o pesquisador se utilize da pesquisa qualitativa para diferentes situações complexas podendo assim, tomar a investigação de grupos, instituições sociais, movimentos de caráter permanentes ou estáveis ou mesmo, efêmeros e fugazes. A pesquisa qualitativa permite a aplicação de variados instrumentos e técnicas para coletas de informações, podendo ainda, descrever as subjetividades, as relações intersubjetivas, permitindo ao pesquisador expressar a sua livre criatividade na resolução de problemas teóricos que emergem dos fatos da pesquisa, permitindo uma releitura dos problemas investigados.

A pesquisa qualitativa nas ciências sociais e na educação se aproximou quase que simultaneamente. Estudos comparativos e pesquisas transculturais formaram a base da influência para as pesquisas qualitativas no campo da educação. Segundo Weeler e Pfaff (2010, p.14), Trapp e Niemeyer e Jean Jaques Rousseau, são exemplos da utilização de métodos biográficos e etnográficos na educação. Os autores citados tentaram empreender o que se chamou por uma moderna pedagogia científica por meio da pesquisa qualitativa. Mas cabe o registro que também, como nas ciências sociais a pesquisa qualitativa na educação usou três tipos de abordagens qualitativas:

- Etnografia, História Oral e Análise biográfica;
- Análises Interacionistas;
- Análise do Discurso.

A utilização dos tipos de abordagens acima referidas deve ser objeto de intensas discussões. A sua aplicação na educação depende do cuidado e do rigor que devem orientar ao uso de protocolos bem elaborados para que os resultados possam gerar conhecimentos que produzidos pelas pesquisas tenham a mais ampla validade e sejam confiáveis, permitindo significativa apreensão do real. Também não se pode deixar de pontuar a necessidade de por em debate os instrumentos de coletas de informações – grupo focal, narrativas, entrevistas, registros escritos na forma de diários de campo, e videografados, grupos de discussão, enfim os usos destas ferramentas requerem consistência no tratamento específico para o seu refinamento. Há que se destacar o quanto é necessária a formação do pesquisador e o treino para que o seu envolvimento e seriedade no uso de metodologias qualitativas para a qualidade científica.

### **Hermenêutica e Educação: Dialogando Paulo Freire (Pedagogia Libertadora) e Jürgen Habermas (Hermenêutica Crítica)**

Contrapondo a lógica da racionalidade técnico-instrumental temos a vertente da interpretação de Paulo Freire da Pedagogia Libertadora a crítica mais elaborada naquilo que se convencionou denominar por Pedagogia do Oprimido. A Pedagogia do Oprimido emerge no contexto nordestino, fruto do questionamento da realidade e do enfrentamento das dificuldades da vida dos segmentos marginalizados da vida social brasileira. A época havia no Brasil um imenso segmento de analfabetos o que fez com que Paulo Freire se perguntasse o porquê da vida sobre condições tão difíceis. Nos anos de 1960 havia uma carência na oferta de escolas e o Estado não tinha a preocupação em atender aos mais pobres da sociedade, especialmente, os cidadãos adultos que viviam no interior, na zona rural ou no campo. As taxas de analfabetismo sensibilizaram Freire que diante da realidade da vida das camadas marginalizadas da sociedade, passou a questionar como se dava a produção

do analfabetismo, considerando as condições objetivas da vida dos mais pobres. A autenticidade de Freire o pôs frente a esta desafiadora realidade que o tocou. A Pedagogia do Oprimido é movida pela pedagogia da pergunta em que a educação se faz como uma prática de liberdade. Freire elaborou uma crítica à pedagogia tradicional por meio do conceito de educação bancária. Pela pedagogia tradicional o professor enche a cabeça dos alunos, depositando o conteúdo do ensino. Os alunos memorizariam os conteúdos colocados pelos professores sem a articulação de uma crítica que permitisse aos alunos uma construção problematizada do conhecimento. Assim, estes passariam a reproduzir o conteúdo sem esboçar uma elaboração crítica sobre o conteúdo que a escola ali propusesse. Porém, é com categoria diálogo que Freire em *Educação como Prática de Liberdade* (1963), mesmo aproximando-se dos existencialistas cristão, uma das suas fontes de fundamentação, em que apresenta os caminhos para a aventura da comunicação como forma da humanização do homem para a construção de uma das formas de liberdade. Para Freire o diálogo é uma relação horizontal que se estabelece de “A” e “B”, pois, para ele quando dois indivíduos se relacionam pelo diálogo se ligam e um com o outro pelo amor e esperança aí se manifesta a comunicação e o entendimento. A fonte que Freire vai à busca de articular o conceito de diálogo é Karl Jaspers, em *Origen y Meta de La História*, é pelo filósofo existencialista alemão, que elaborara o alicerce para o que viria a se constituir o Método de Alfabetização Paulo Freire, aplicado para educação de adultos. A idéia do diálogo é construída por meio do diálogo que se faz pelas palavras geradoras, oriundas do universo vocabular de certa comunidade. Daí o passa a ser explorado é o sentido existencial a que se refere à palavra geradora para determinada comunidade, considerando as suas nuances do ponto de vista empírico e a construção dos seus sentidos e significados para os que fazem a comunidade (Paiva, 1986, p.112 – 114). Portanto, podemos afirmar que freire não fundamento as suas categorias *a priori*, mas as intui, para uma mobilização da racionalidade como apreensão da realidade sendo a sua crítica a possibilidade de captar a verdade presente na comunicação para a sua explicitação existencial do mundo da cultura. O diálogo para Freire somente se efetiva situado no círculo de cultura, para que a alfabetização seja meio que facilitasse a participação, a crítica e a conscientização para a transformação do

mundo. Ou seja, segundo Paulo Freire os homens tomam consciência de si e dos outros homens mediatizados pelo mundo. No caso brasileiro a interpretação de Freire, apontava que a democratização seria um esteio do desenvolvimento econômico, e que a educação cumpriria um papel de fundamental importância para a formação do homem democrático. É neste sentido que para ele educação é mudança. O seu objetivo era construir uma pedagogia que promovesse um método de ensino que fosse ponte para a transformação do mundo.

Jürgen Habermas, filósofo alemão, herdeiro da tradição da tradição da Escola de Frankfurt, tem como tema central do seu pensamento a autocertificação da modernidade. Habermas tenta construir uma teoria crítica que explique o funcionamento da sociedade contemporânea. A racionalidade aqui entendida como modelo de razão, que explica a necessidade do controle da ação do sujeito sobre o objeto. Para ele não a razão enquanto tal que se encontra em crise, mas um tipo atrofiado e reduzido de razão que se faz hegemônica nos últimos séculos guiou as ações da humanidade e referenciou a lógica do modo de produção capitalista. A ciência foi instrumentalizada e invertida em seu contrário foi dominada pela técnica que a conduziu a definição de outro tipo de razão: razão instrumental. Uma razão perversa, que nega o humano na sua essência, voltado à dominação do homem e da natureza. Diante dessa realidade, Habermas pretende elaborar um projeto teórico de resgate da criticidade embutida na racionalidade. Portanto, o núcleo duro do projeto intelectual de Habermas encontra-se no que se pode denominar por teoria da racionalização, enquanto teorização que defina um padrão normativo para o julgamento das patologias imbricadas na deformação da razão na historicidade humana. O autor se debruça na construção de uma teorização que busca resgatar a racionalidade encarnada na estrutura racional do agir comunicativo. É pela linguagem que se manifesta o agir humano. Aqui há uma aproximação do que poderíamos chamar por um diálogo possível entre Paulo Freire e Jürgen Habermas. A categoria central em Freire o diálogo em Habermas a linguagem.

Neste sentido, parte do pressuposto que o Movimento do Iluminismo não se esgotou. O Iluminismo tem como base a ciência, um tipo de conhecimento

que possibilitaria a libertação da humanidade. O Iluminismo permitiu a interpretação da secularização em que se teve a elaboração de um conhecimento objetivo, fundado na razão humana, e sedimentado pela crença histórica que a consciência humana poderia elaborar um conhecimento, fruto da investigação objetiva da realidade e que se afasta da explicação divina. Ou melhor, o conceito de secularização remete ao processo de substituição do conhecimento fundado em Deus, por outro conhecimento alicerçado na racionalidade humana. Esse movimento da secularização desenvolveu a transformação do conhecimento pela razão humana antes presa ao dogma teológico. Aqui evoca a compreensão da própria liberdade como uma conquista, agora responsabilidade do humano que passa a ser também, responsável pela emancipação humana e autonomia da sua razão. Para Weber a autonomização do sujeito e a racionalização são temas fundamentais e insuperáveis, pois, o progresso técnico-científico exige a ampliação da sua institucionalização em outras esferas da vida social. O homem, no entanto, se torna sujeito do seu próprio destino. Assim, o mundo é secularizado. Essa discussão guarda relação imediata com a abordagem epistemológica do conhecimento: falar da objetividade do conhecimento nos faz lembrar as posturas da razão cartesiana das ciências positivas em que para ser científico o processo investigativo nas ciências modernas tinha que se distanciar das influências subjetivas para efetivamente produzir um pensamento verdadeiro, que permitisse dominar o mundo. Numa óptica histórica Iluminismo e Educação se aproximam, pelo fato de ambos os conceitos terem como fim a libertação do humano. Desse modo, a uma sintonia pela unidade que os guarda parte de uma racionalidade emancipatória que tem como suporte para normatização da educação. A educação tem como objetivo a formação do sujeito autônomo. Não podemos esquecer que a razão era a expressão do mundo objetivo, portanto, a razão objetiva continha toda a verdade. A verdade libertadora. O projeto do iluminismo tinha como fim a libertação da humanidade e a ciência possibilitaria a iluminação frente a escuridão em que a humanidade estava submetida. Mas a partir do iluminismo e da secularização a razão objetiva e subjetiva, segundo Horckheimer, se articulam e completam em cada momento histórico.

Afirma Prestes que,

*“O princípio da subjetividade e a racionalidade formam um núcleo central de fundamentação da tradição pedagógica que, embora com variações em diferentes pensadores modernos, estruturam-se em torno dos seguintes pontos:*

- o sujeito e a consciência de si (Kant);*
- o sujeito construtor de sentidos (Piaget);*
- o sujeito e o mundo do sentido (Gadamer)” (Prestes, 1996, p.36).*

Neste perspectiva, Habermas elabora a Teoria da Ação Comunicativa, que tem como pretensão a construção de uma teoria social, em que o autor busca por uma reflexão filosófica em que apresenta a modernidade como um projeto inacabado, entendendo a racionalidade não pode ser limitada a racionalidade sistêmica. O autor propõe que a razão instrumental pode ser superada pela razão comunicativa. Habermas compreende que a sociedade é constituída por duas esferas que se integram e articulam por duas imagens que representam a vida social: o mundo da vida e o mundo sistêmico. O mundo da vida é a representação da vida social dos indivíduos. É formado pelas relações sociais no seu sentido mais amplo. É o mundo da vida que torna possível a existência e realização do mundo sistêmico. O mundo sistêmico é constituído pela administração e pela economia, sendo fontes que o constitui o poder e o dinheiro. Para Habermas o espaço da racionalidade instrumental é o mundo sistêmico, enquanto que a racionalidade comunicativa deve está enraizada nos processos de reprodução simbólica do mundo da vida. Sob a sua análise neste momento histórico estamos vivendo a dominação do mundo da vida pelo mundo sistêmico, que invade, ocupa e coloniza-o. Esse fenômeno para Habermas produz o desencantamento do mundo. É aqui que a razão instrumental passa a ser a racionalidade dominante. Habermas toma o diagnóstico de Weber que afirma a tecnificação sob a autonomização dos sistemas e daí as patologias sociais. Para superar essa condição de colonização do mundo da vida, a teoria da ação comunicativa representa o que poderia controlar o mundo sistêmico impedindo-o de avançar, sobre o mundo da vida. O regate da razão comunicativa denuncia os processos de reprodução presentes na vida social pelas estruturas simbólicas das identidades pessoais, das tradições culturais e da solidariedade social postos no mundo da vida. Aqui a referencia a escola é fundamental para compreender a relação da teoria da

ação comunicativa com a educação. A escola responsável por organizar os processos educativos de forma sistemática por meio do planejamento produz pela socialização à integração dos indivíduos a vida social, levando-os pela aprendizagem das tradições culturais e pela solidariedade social a integração no mundo da vida pela integração social e à formação da personalidade. Podemos afirmar que educação é socialização, é uma ação social, pois, determinada por sujeitos. O modelo da racionalidade comunicativa encontra-se expresso nas manifestações simbólicas se apresentam por meio dos atos de fala. Quando um indivíduo pretende dizer algo para o outro, sem ser coagida na sua fala, é carregada de validade, ou seja, ele pretende ao falar algo compreensivo ao outro como pressuposto a verdade ou de normatividade. A razão instrumental atua no mundo sistêmico sob a manipulação e o controle da produção material do mundo da vida. Habermas compreende pela teoria crítica da ação comunicativa que a unidade entre o mundo da vida e o mundo sistêmico ocorre no plano das racionalidades instrumental e comunicativa. A teoria da ação comunicativa desvela a principal patologia na sociedade contemporânea: a colonização do mundo da vida pela razão instrumental. Reverter essa condição requer ampliar o domínio da razão comunicativa e cercear o campo da razão instrumental, ou seja, limitar a ampliação do mundo sistêmico impedindo-o de avançar sobre o mundo da vida.

Trazemos a hermenêutica como forma de crítica a objetificação da racionalidade técnico-instrumental, de fundamentação cartesiana. Todas as formas de conhecimento que não tivessem no seu bojo a base dos argumentos objetivos e por verdadeiros seus argumentos para atender a busca do conceito de verdade não teriam validade científica. A radicalização dessa visão de ciência tratada de forma linear trouxe o conflito entre as concepções que emergiam sob novos paradigmas no mundo científico. Assim, foi inevitável a separação das ciências em ciências naturais em que se autodenominavam de objetivas, das ciências humanas que pretendiam outra visão e defendiam uma leitura mais diversificada da realidade e do próprio conhecimento. Segundo Adorno e Horkheimer, o formalismo das ciências naturais influencia fortemente o surgimento das ciências humanas. Uma razão pós-cartesiana nasce presa ao modelo da razão cartesiana, restringindo o conteúdo do conhecimento e limitando a racionalidade que tinha como abordagem uma compreensão a

partir da subjetividade, tomando o humano no que lhe é invisível pelos sentidos e capturando o que não pode ser tocado. A hermenêutica é uma corrente metodológica que em muito se identifica com as ciências sociais e as humanidades e que permite captar a realidade e analisá-la para além dos procedimentos racionais cognitivos da racionalidade moderna. A verdade é parte do processo de construção do sujeito pela linguagem. A experiência dialógico-argumentativa toma os indivíduos enquanto interlocutores que possuem identidade, visão de mundo, convicções, princípios e valores, mas que desejam proferir argumentos enquanto verdades de forma ampla, aberta e construtiva. Nesta perspectiva a concepção se entende a verdade como provisória destituída de valor absoluto, mas entendida como fruto do processo dialógico entre os indivíduos. No entanto, as pretensões de validade manifestada nos atos de fala dos indivíduos no processo argumentativo é posto à prova pela avaliação crítica de cada sujeito que comunica, vista possibilidade de entendimento seja validada pela verdade historicamente possível. O modelo epistêmico da hermenêutica está definido nos seus alicerces pela maiêutica socrática e a dialética platônica, ou seja, a hermenêutica requer na dinâmica dialógica a verdade como processo autoreflexivo entre os indivíduos afirmando o caráter provisório, por que histórico do conhecimento humano. A hermenêutica representa um esforço de construção de um caminho epistemológico que se aplica ao interpretar a linguagem, as relações sociais, as relações pedagógicas, os documentos históricos e as estruturas sociais buscando encontrar o que está oculto às relações aparentes do real, por meio do procedimento da interpretação dos elementos subjetivos que dão acesso ao mundo social revelado pela linguagem, pela história, pela moral e pela eticidade. Para Gadamer os indivíduos aprendem a assumir a responsabilidade sobre o seu agir. É nisto que consiste a argumentação que legitima as fontes éticas sobre o saber humano. Desse modo, distante do modelo de uma ciência objetiva e neutra, a hermenêutica tem como método o diálogo, mediatizado pelo falar, pelo ouvir e pelo interpretar. Portanto, a hermenêutica é uma teoria da compreensão, que se estrutura pela efetividade do ser do homem, aquilo que Gadamer (2007), pontua como a identidade humana: a história e a linguagem. Desse modo, a linguagem pode ser entendida como o *locus* do diálogo e a história como o contexto em que se inserem as ambiências das

relações humanas. Para Gadamer (2007) a hermenêutica ao interpretar os sentidos, é movida pela manifestação da experiência que provoca a reflexão, a experiência forja o caráter ontológico da força expressiva da atividade. É nessa tensão que está à compreensão da produção dos sentidos, entre os sujeitos que dialogam. A hermenêutica é a interpretação dos sentidos que se encontram ocultos sob a aparência.

A produção dos sentidos e significados gerados pela linguagem falada e escrita constitui elementos subjetivos, que ficam ocultos, mas possuem uma interpretação. A dimensão subjetiva do processo dialógico está presente no processo de produção do conhecimento e na sua compreensão. A experiência dialógica é pedagógica, pois, a comunicação exige a produção de informações, mas também de sentidos que podem ser desvelados, constituindo um saber que não está moldado pela lógica do racionalismo cartesiano que foi lastro para a pedagogia tradicional e que formalizou uma prática pedagógica instrumental. O modelo interpretativo da hermenêutica é inovador para a educação, pois, considerando que a docência é uma prática, que se faz por uma experiência dialógica, o professor como sujeito produz informações, mas também ao promover a ação docente, elabora sentidos requeridos na intervenção docente em sala de aula. São estes sentidos que revelados na sua essência constituem os fundamentos ontológicos da pedagogia, porque são intrínsecos ao ser do humano, provocam a legitimação dos saberes na sua origem.

A formação humana como objeto da pedagogia tem o seu cerne no conceito de educação como o fazer a humanização no humano. A escola enquanto instituição social possui funções que atribuídas pela sociedade a defini e constitui. O conteúdo dessa formação que submetemos os indivíduos que passam pela escola, é oriundo do currículo que possui uma racionalidade imposta pelo modelo prescritivo definido pela concepção instrumental das ciências modernas que dominou todas as esferas da vida humana. A racionalidade presente no currículo determina o modelo de formação humana. Sabemos que as concepções que se proliferam até o nosso século, é a soma de uma razão que entende a pedagogia como técnica, como procedimento, como saber objetivo posto a serviço do controle e da manipulação dos indivíduos. Essa situação pode ser identificada na realidade, na forma como os

professores ao realizarem a atividade docente se apresentam na sala de aula: por vezes encontramos os professores utilizando o modelo didático de aula expositiva em que ele expõe um conteúdo como verdadeiro, ele fala e não permite a dúvida, o questionamento ou a pergunta, impondo aos alunos uma interpretação única, a que ele acredita como verdadeira em sua opinião. Somente o professor fala durante a aula e os seus argumentos correspondem ao conhecimento verdadeiro. Essa postura privilegia o anúncio, mas não permite que o ato comunicativo se realize na sua integridade. A fala do outro é desprezível. Somente o professor fala, transmitindo conteúdos que devem ser absorvidos pelos alunos. Os alunos são transformados em objetos, nessa relação se estabelecem as formas de dominação das estruturas da vida social e da realidade do contexto societário em que vivem. Porém, essa postura se revela também, nos projetos pedagógicos das escolas, quando somos testemunhas das dificuldades que escolas possuem em integrar uma prática formativa em que se privilegia por um lado, a dimensão instrumental e por outra em detrimento a formação humana. Os princípios de uma formação para instrumentalização do ser humano contradizem com o ideário da pedagogia na sua determinação mais intrínseca. A hermenêutica, dessa forma, pode pelo diálogo reflexivo, como crítica a epistême objetificadora das ciências cartesianas, contribuir para o movimento de reação na esperança de reconstruir o ideário de um novo iluminismo, e colaborar na definição de uma nova pedagogia que influenciada por esta leitura possa reinterpretar a relação que estabelece o professor com o conhecimento e o aluno no processo ensino-aprendizagem sob a centralidade do diálogo, possa inscrever a condução da autonomia e a emancipação humana, para que possamos ter no horizonte de possibilidade da formação integral do ser humano. Por isso a experiência hermenêutica requer uma postura ética de respeito incondicional ao ser humano, ou melhor, é necessário no diálogo o reconhecimento do outro, diferente de mim, compreendê-lo, ouvindo-o e respondendo atentamente como sujeito as suas questões. O diálogo vivo no âmbito da verdade leva o questionamento do saber único e exclusivo. As trocas intercambiadas entre os parceiros pela linguagem efetuam as práticas dialogais que, são produtos dos entendimentos, das cosmovisões, das convicções ideológicas, das suas biografias e das suas experiências e que permite a compreensão do outro,

encarando-o com seriedade, acompanhando o seu pensar e o seu modo de agir. Considerando o processo pedagógico, a pedagogia deve levar os sujeitos ao diálogo pondo professor e aluno, educador e educando numa situação aberta pela aprendizagem intersubjetiva, colocando um ao lado do outro para fazer vir um ao encontro do outro, levando-os pelo diálogo a produção do saber.

### **Método e Educação**

Entende-se por método a ordenação de um caminho para um fim determinado. O termo método científico significa a definição de um caminho por meio do ordenamento investigativo para a construção de uma abordagem científica. Neste sentido, a metodologia corresponde a especificidade metodológica do modo como se pesquisa ou na forma de como se conduziu a pesquisa sobre o objeto pesquisado. Podemos pela analogia compreender que o método é uma estratégia que o pesquisador seguiu para compreender as múltiplas determinações sobre o objeto pesquisado para apreendê-lo, cercá-lo. A técnica pode ser compreendida como um recurso que pode ser aplicado pelo método. O método é uma estratégia de ação, enquanto que se pode entender a técnica de investigação como uma tática de ação na pesquisa. O método sugere ao pesquisador o que fazer e a técnica indica como fazer. Para termos clareza dos caminhos da pesquisa na educação, esta deve ser compreendida na sua totalidade. Isso requer um esforço do pesquisador para compreender o fenômeno educativo considerando as suas múltiplas determinações. Assim, deve ser a leitura sobre as relações. Educação é processo e requer uma apurada interpretação das relações e a compreensão do seu todo. Mas a análise do todo pede uma compreensão das partes, que se realiza por meio da investigação depurada e daí, das partes se faça a recomposição do seu todo. A avaliação é uma das partes que formam e constitui uma possibilidade dos elementos do campo da educação.

A avaliação é das áreas que constitui a educação e lhe dar sentido. Possui função relevante no processo educacional, seja na escola, seja na realidade da vida de cada aluno. Isso reforça a que é inerente a educação e a sua função o entendimento das interações e da forma como as

interdependências dos elementos categoriais que a constitui se entrelaçam para assim se ter a compreensão do todo e das partes. Em educação é um processo que tem por fim a formação integral do humano em que as relações sociais constituem uma dimensão educativa diante da própria vida.

O ser humano vem ao mundo com a sua natureza dada, mas para humanizar-se, aqui se tem claro que é necessária a educação. Ou melhor, se vimos ao mundo por uma natureza que nos é intrínseca, uma primeira natureza, uma natureza “natural”, somente existe na medida anterior da existência do ser social. A segunda natureza humana é forjada através da educação, que tem como função primordial humanizar o humano na sua radicalidade. Nisso as relações sociais cumprem uma tarefa fundamental no processo educativo dos seres humanos: torná-los simplesmente, humanos. Essa é tarefa da educação. Criamos um meio de vida, habitat do humano: a sociedade. Nela se fazem por uma tarefa humana as instituições. Os homens vivem em sociedade e nela criam instituições. No entanto, é por uma transformação contínua, intensa e progressiva que os homens forjaram a história. Ao afirmarmos que o homem é homem pela educação, estamos considerando as possibilidades para a educabilidade como um conjunto de categorias que auxiliam a interpretação do que é ser humano. Podemos tomar as coisas em particular para denotar o humano, porém, é pela sua interpretação integrativa que poderemos sair da visão do particular para o todo. Esse é um movimento de articulação da parte com o todo, que exige uma conveniente coerência para explicá-lo. O real é traduzido por categorias abstratas, que são extraídas do concreto social e pela abstração se fazem conceitos. O conceito somente passa a ser real, na medida em que explica a natureza humana na sua especificidade, guardando as referências do todo.

Mas é importante lembrarmos que a dinâmica da vida é a mudança, que se faz intensamente. Não é mais certo que não a mudança na vida humana. Mas o homem é o ser da história. Cada momento histórico as variáveis mudam, os conceitos se alteram e as categorias são reinterpretadas guardando a riqueza do seu todo, em todos os seus elementos constitutivos. Diante ao que foi colocado o homem frente à história modifica a si próprio e aos outros homens. Os homens estão situados em diferentes contextos sociais que os

fazem diferentes, mas nem por isso deixam de ser homens, porém, são diferentes e o que os fazem humanos são os processos formativos, moldados nos modelos educativos, têm as suas vidas de forma diferenciadas nas suas condições e até na cidadania. Portanto, cada modelo educativo fruto de um tipo de sociabilidade, atribui valor particular e identidade ao que lhe é particular. As características do contexto marcam o cenário que se subordina ao todo e a sua evolução é a própria historicidade humana.

Quando fazemos uma abordagem considerando o todo, se relacionam as partes e o contexto como forma de gerar uma interpretação sobre o que se deseja compreender. Essa parte analisada deve ter a sua relação contextualizada no todo. As técnicas, também, sofrem influências do contexto, pois, são recriadas, interpretadas e refeitas para melhor guardar a complexidade da vida social. Cada pesquisa vai requerer uma estrutura conceitual para traduzir a realidade na sua essência. Para isso o pesquisador utiliza técnicas de coleta de informações que devem captar as normas de funcionamento das relações ali postas nas sua regularidade ou continuidade para que se consiga interpretá-la na sua concreticidade e faticidade. A hermenêutica busca compreender a intimidade das relações que efetivam o humano. As relações são construídas como redes e a realidade em seus momentos históricos é captada em conceitos.

A base de fundamentação teórica serve para iluminar a realidade, a partir do conteúdo da empírica capturado pela pesquisa. Os instrumentos para análise da não valem por si mesmos. Foram escolhidos como forma de proporcionar a aproximação mais íntima do real. O produto desta análise é construído pelo contraponto entre as categorias temáticas e de análise. Mas é a síntese que se busca no processo de investigação.

### **A pesquisa e a educação: breve reflexão**

A teorização no campo da educação é por demais necessária considerando que a pedagogia é uma área limítrofe entre a teoria e a prática, pois, a ação pedagógica é carregada de sentido, eminentemente, prático e requer uma intensa reflexão teórica sobre a prática. A docência é uma prática, mas não se assemelha ao senso comum. O professor educa na escola,

diferente do pai e da mãe na família. Nesta perspectiva o professor fundamenta o seu trabalho e por meio do planejamento elabora uma sistematização da sua intervenção em sala de aula. Mas a ambiguidade da docência, não permite que o planejado seja efetivamente realizado. Portanto, a docência exige atitude do professor enquanto sujeito epistêmico. O docente se faz professor à medida que atua no magistério, assumindo a docência, atuando na prática na sala de aula. Ao agir reflete na intensidade da realização da ação sobre a sua atividade prática ali na sala de aula. O professor ao agir profere um discurso. Desse modo, executa uma prática discursiva, em que o agir é uma prática, mas o conteúdo da sua ação possui uma densidade científica, própria do conteúdo de estudo, da matéria e da disciplina que trabalha e é especialista. No entanto, a prática docente se realiza por uma ação ou um conjunto de ações que movem o trabalho docente por meio do agir do professor na sala de aula e na escola.

No entanto, nos termos de uma epistemologia da avaliação curricular é importante distinguir entre teoria e teorismo na interpretação da prática pedagógica da docência. Segundo Demo (2009), o conhecimento deve estar a serviço da emancipação. Conhecer significa dominar a realidade e ter o controle sobre as forças da natureza e do mundo. Mas lembramos de que a produção do conhecimento ocorre por meio de redes, por processos que se imbricam e amalgamam os sentidos e os significados.

A dimensão epistemológica do conhecimento implica a necessidade da teorização do real, que tem um papel relevante e quando se fala em teorizar a teoria, não se trata de uma determinação extravagante. A análise da teoria reserva a exigência da compreensão e o domínio do pensamento, das categorias e da lógica que fundamenta a autoria. Não se trata de fazer da leitura ou da investigação uma reflexão da teoria pela prática, sem relacionar com a realidade, ou seja, fazer uma discussão seguindo os interesses da academia seria limitar a pesquisa um mero fazer academicista. O academicismo torna a teoria uma abordagem vazia. A teoria requer uma reflexão sistematizada sobre as situações da vida, do real e da prática. Para investigar a epistemologia, também, não se deve ficar circunscrito a prática, ou ter a reflexão da prática pela prática. Aí seria cair no praticismo. A teoria nasce da reflexão sobre a prática, a realidade e a vida se integram na produção de

significados e sentidos! Teoria e prática se completam. Ambas são necessárias para se compreender as relações no seu todo. Para melhor explicar esta determinação da fundamentação, surge à ideia de práxis. A práxis é a compreensão desta possibilidade de se ter a compreensão da atividade, da experiência e da prática integrada à reflexa, na busca de superar apenas a visão de uma ou de outra. Portanto, nesta perspectiva, ambas – prática e teoria são necessárias. A teorização exige a reflexão sobre a realidade e a própria teoria em si. Segundo Sacristán (1999), não podemos ter a atividade e o pensamento, separados pela interpretação que entende a teoria como aquilo que é produção dos teóricos e a prática como o fazer próprio dos mestres de ofício ou dos práticos. O trabalho do professor está vinculado ao binômio teoria-prática.

Neste caso para analisar a identidade do professor é indissociável a compreensão da relação que marca o trabalho docente na sua essência: a integração entre teoria e prática. Mas para compreender esta determinação é importante que se considere além do professor, os alunos e o contexto. Os alunos interferem na imediaticidade do fazer docente como sujeito no processo de educação. No contexto os aspectos regulados pela cultura escolar, incluindo o currículo se demarcam a forma como se transpõe o conteúdo do mundo das ideias ao mundo das práticas. A experiência educativa exige dos sujeitos envolvidos no ambiente escolar – professores, alunos, técnicos e... especialistas -, que a operacionalização da sistematização do saber docente se faça pela reflexão da prática. A reflexão sobre a produção do saber-fazer docente contribui para a sistematização de uma racionalidade da prática. A teoria é uma sistematização a partir da prática e da experiência de um corpo de sistema de categorias que interpretam um fazer, considerando-se ou não como ciência. Ou seja, nem toda teoria é científica. A prática se relaciona diretamente com as limitações do real e com a finitude humana, enquanto que a teoria expressa à possibilidade que se faz aberta para a infinitude da humanidade.

A dicotomia entre teoria e prática é parte a explicitação do trabalho no campo da educação, entre o que se deseja quando se determina um horizonte de possibilidade e o que se faz na realidade. É comum ouvirmos que se diz: a docência exige uma prática ou destreza do professor na arte ou ofício

de ensinar, ou o saber ensinar na prática. O professor ao trabalhar executa na sua rotina uma ação que é prática concreta, mas que é guiada por ideal possível, podendo ser explicitados por meio do planejamento. Esse ideal possível exige uma prática, de pensar o ideal possível. Aqui a revelação de que existe uma mútua dependência entre teoria e prática: a prática não se dissocia da teoria, nem a teoria se dissocia da prática. Portanto, na educação a sua dissociação é significativa. “O pensamento educativo não tem como função somente explicar, mas também guiar a prática” (Sacristán, p.26).

A fundamentação teórica se realiza tendo como base a realidade. É a sistematização de um conhecimento sobre a prática, explicitando as suas nuances, discutindo a sua lógica, desvendando a sua estrutura. É uma argumentação racional em que se justificam os critérios determinantes do contexto e a coerência dos elementos que o formam e articulam. A eficácia da teoria se encontra na sua fundamentação lógica. Sob o olhar platônico nada mais prático que a própria teoria. Para Platão a prática da reflexão, ou o sentido do pensamento filosófico se encontrava como caminho para o conhecimento e salvação. Aqui não deixa de ser uma interpretação *religiosa* do saber. Assim, se pode explicar o caminho elitista da teoria, se entendida que somente a alguns era dada a possibilidade de se compreender os caminhos da *salvação*. Para Aristóteles o conhecimento tem que ter a sua eficácia prática. Ao invés de se ter a *salvação* no sentido *religioso* atribuído por Platão, Aristóteles compreende que a filosofia tinha que ser prática, ou seja, o conhecimento filosófico somente faz sentido se a filosofia for prática (HABERMAS, 2004).

O alicerce da pesquisa se coloca na medida em que se faz a busca do conhecimento pela pergunta. Como nos diz Heidegger à pergunta remete a busca. O que é buscado tem uma direção prévia, que deve se definida pelo pesquisador. Neste sentido, a pergunta remete ao que se investiga. Se o que se investiga é teórico a pergunta remeterá a busca de conceitos e definições. Portanto, toda pergunta remete a quem pergunta. E quem pergunta, pergunta algo a alguém sobre alguma coisa (ZILES, 1994). Quando se pergunta, pergunta o que não se sabe. A pergunta propriamente tem a sua origem na medida em que o que se pergunta é consciente do que não-se-sabe. O desejo

de querer saber faz surgir à pergunta.

Estimulando a reflexão proposta por Humberto Maturana (1997), quando da sua reflexão sobre a *Ontologia da Realidade*, é indispensável uma leitura em que se busca apreensão da realidade e os argumentos para explicar a sua essência. A realidade e a reflexão sobre a realidade são integradas gerando uma unidade ontológica. Para pesquisar a avaliação curricular, seguiremos um caminho metodológico em busca da integração entre o currículo e a avaliação. Compreendendo o currículo como um artefato social, a sua construção é situada, contextualizada e determinada pelas circunstâncias da vida social. A avaliação também é um fenômeno social, e se constitui como um poderoso instrumento que pode ser utilizado para melhor conhecer e modificar a realidade. Mas é à sociedade que define os seus modelos de educação e escola. Portanto, como afirma o Prof. Dermeval Saviani, a função social da escola é a socialização do conhecimento, mas um tipo de conhecimento específico: a ciência. O conhecimento científico possui características próprias. É complexo, sistemático e nomológico. No interior da escola os conteúdos de ensino, as experiências e as práticas são trabalhados como saberes escolares. Esses saberes são articulados considerando a natureza e especificidade da ciência em cada disciplina, numa gradação que lhe é própria se estende pela sua determinação ao longo dos anos escolares. É aqui que se situa o currículo no seu sentido restrito. Mas, o currículo, também, são os códigos, as linguagens, os símbolos, os significados, os rituais, as experiências, os valores... e os saberes. Como os saberes o currículo é plural, heterogêneo e sincrético (CAMPOS, 2007). A avaliação e o currículo existem como saberes escolares à medida que a escola se realiza. Fazendo escola, construímos outros saberes para além da especificidade do saber científico.

Nesta perspectiva interpreto que é possível tratar a unidade do currículo e da avaliação, como categorias recíprocas em que ambas necessitam dialogar entre si, para a construção de uma definição para a avaliação curricular. A integração destas categorias levará ao entendimento de uma epistemologia da avaliação do currículo. Em nossa abordagem busco elaborar uma articulação co-ontogenética que parte da experiência para a estrutura do conceito, pois, estas categorias se fazem como fenômenos

sociais. Assim, é fundamental a análise do currículo e da avaliação como objetos escolares na gênese da sua estrutura. A avaliação curricular é a compreensão da simbiose entre avaliação e o currículo. A sua existência é co-existência. A construção da avaliação curricular, enquanto área de conhecimento consiste em encontrar a congruência entre a estrutura da avaliação e do currículo. Um como causa e consequência do outro. A investigação da avaliação curricular não se limita a colocar em debate cada conceito isoladamente, mas provocar a razão da identidade mútua sem um negar o outro e sem ambos se negá-los, sobretudo, se percebermos o acesso de um no outro como um encaixe em feixes, em que há uma apropriação determinante e que um não se faz sem o outro, ou melhor, em que ponto ou quais os pontos existem as interconexões em que um, valida o outro. Logo, os encontros destas conexões comuns e dinâmicas entre a avaliação e o currículo dão origem dialeticamente a uma nova síntese à avaliação curricular.

### **O processo metodológico da pesquisa**

A metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho de investigação parte da problemática sobre o que as repercussões do Novo ENEM na organização da escola considerando as repercussões dos resultados da avaliação externa no âmbito da escola, dos saberes e das práticas pedagógicas. Daí a problemática foi pontuada considerando a dimensão mais dinâmica avaliação curricular e a tentativa de se compreender a interpretação das práticas e saberes dos gestores e professores que entrecruzam o currículo e a avaliação.

As questões que se tentou captar seguem relacionadas abaixo:

- Em que os resultados da avaliação externa modificaram o currículo da escola básica de ensino médio?

- Com a implantação de práticas avaliativas externas como processo seletivo para ingresso na Educação Superior contribuiu para a modificação do currículo da escola de ensino médio?

- Que repercussões trouxeram para a escola a adoção de práticas guiadas pelos resultados da avaliação externa considerando o desempenho dos alunos no final da escolaridade da educação básica?

A metodologia exige a definição de um caminho que possa com consistência apreender a realidade pesquisada e analisá-la. Assim, metodologia adotada por meio da interpretação hermenêutica trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, oportunidade em que se optou pelos seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica crítica, análise de documentos oficiais, estudo de caso e uso da técnica da entrevista. Utilizou-se de entrevista semiestruturada como instrumento de pesquisa para captar as interpretações dos sujeitos pesquisados. A entrevista semi-estrutura combinou um conjunto de questões fechadas e abertas. Não foi seguida uma hierarquia rígida na formulação das perguntas dirigidas aos entrevistados. Na sequência em que as respostas foram sendo pontuadas, foram formuladas perguntas pertinentes ao assunto de interesse para o desvelamento do objeto em estudo. A fala dos entrevistados foi guiando a reformulação do roteiro definido buscando aprofundar cada ponto em discussão.

A pesquisa teve como objeto duas escolas públicas estaduais, ambas situadas na cidade de Fortaleza. Os entrevistados foram definidos pela posição estratégica na organização do currículo das escolas investigadas. A seleção dos entrevistados considerou os gestores e responsáveis pelo ensino médio nas referidas escolas e os coordenadores. Em cumprimento ao padrão ético requerido pela pesquisa científica, os sujeitos, desta pesquisa serão mantidos em sigilo.

As entrevistas com os atores foram previamente agendada e seguiram modelo aberto na forma de um roteiro que serviu como guia para a coleta das informações dos sujeitos. Segundo Poupert (2008, 217p.), a entrevista constitui a sua importância por ser um instrumento útil para elucidar pela fala as ações dos sujeitos pesquisados. Isso permite numa perspectiva hermenêutica que se possa construir pelo discurso como os atores elaboram ou interpretam a sua realidade na vida real. A entrevista possibilita apreensão de diversas dimensões das ações dos sujeitos e a interpretação pela análise da conduta, posição ou compreensão da atividade e das interações que se estabelecem entre o entrevistado, a sua contextualização em determinada situação e a sua visão de mundo. Portanto, a entrevista poderá contribuir para captar as os entendimentos dos atores pesquisados e os sentidos por eles

gerados por meio dos discursos proferidos sobre aquilo que perguntou-se e dialogou-se. Porém, sabemos que a entrevista tem limites e o diálogo mesmo que tenha uma riqueza não expressa tudo que o sujeito pode revelar sobre o que se quer investigar.

*O recurso à entrevista em profundidade comportaria, contudo, a vantagem de permitir não apenas evidenciar o que essas pessoas vivenciam no cotidiano, mas igualmente dar-lhes a palavra e compensar, como já o sugeria Becker, em 1967, sua ausência ou sua falta de poder na sociedade (Poupart, 2012, 220p.).*

Assim, por meio da entrevista buscamos coletar de informações para melhor compreender o funcionamento e a estrutura de organização das relações entre os indivíduos e o grupo, pois, os informantes agem e pela exposição dos seus argumentos sobre que se pergunta interpretam a sua realidade e daí buscamos interpretar as suas práticas. Seguimos o modelo da entrevista não-dirigida, posto que sob esta perspectiva se tem como vantagem aproximação com a realidade do sujeito entrevistado. Tentamos aprofundar as diferentes experiências dos entrevistados e abrir para que o informante pudesse com liberdade promover a sua exposição. Desse modo, fizemos uma aproximação estratégica dos entrevistados para ganhar a sua confiança e espontaneamente revelar e se envolver com as questões sugeridas sobre o objeto pesquisado. A colaboração do entrevistado é parte importante para o êxito da aplicação da entrevista. Vencer as suas resistências e superar a timidez ou até mesmo permitir a entrada do outro, o pesquisador, na sua intimidade, não é tarefa fácil, mas é parte das exigências do que se requer para o envolvimento do entrevistado. É muito importante a motivação do pesquisador, considerando que essa abordagem de conquista do entrevistado para colaboração com as suas respostas ao que se deseja investigar. A escolha da situação da entrevista, o agendamento do momento para coletar o seu depoimento, o tempo de gravação da conversa o lugar adequado, bem como deixar o informante a vontade são fatores que favorecem a boa entrevista. Mas vale destacar que a conduta do pesquisador na forma como leva a entrevista, faz as perguntas ou até mesmo o momento de intervir, interferindo na fala do informante são aspectos que devem ser levados em conta pelo entrevistador.

Lembro que a entrevista é também um momento de escuta. Portanto, envolver o entrevistado é muito importante, visto que são significativas as informações fruto dos depoimentos nas entrevistas. Mas o pesquisador deve guardar o cumprimento da ética na pesquisa, mantendo a garantia do sigilo sobre o que foi falado durante a entrevista. Esse princípio deve cumprido rigorosamente, para que a fala do sujeito pesquisado não o prejudique ou traga consequências negativas para a sua situação junto ao grupo. A técnica da entrevista bem utilizada pode levar o pesquisador a alcançar as informações relevantes para a sua pesquisa. Aqui nos referimos à pesquisa tipo qualitativa, expondo os argumentos para a sua validade no contexto deste trabalho de pesquisa e as vantagens que esta pode constituir como caminho de acesso aos propósitos e objetivos do que se deseja pesquisar.

Para a compreensão dos fenômenos, das relações e dos laços de interação entre os sujeitos objetos da investigação, a pesquisa qualitativa permite a utilização da observação como meio para captar a realidade. O método da observação direta é pouco teorizado, porém, é muito prático. Pela sua praticidade pode ser usado como técnica de pesquisa. Optamos por utilizá-lo em nossa pesquisa pelas vantagens que se tem com a possibilidade de observar concretamente os sujeitos agindo em sua realidade. Pela pesquisa participante, a observação direta permite ao modelo científico a relação com a subjetividade que se impõe nas vivências dos sujeitos seja o informante, seja o pesquisador. Para a explicação da ação dos sujeitos a observação participante é um recurso que permite descrever e compreender como os sujeitos atribuem sentido as suas ações nos seus modos de vida e, simultaneamente, pelos aspectos objetivos, também, se pode promover ênfase no registro da realidade do local, dos indivíduos e dos acontecimentos. Após a coleta das informações com as entrevistas realizadas passamos a seleção e análise das informações coletadas, o que veremos no capítulo a seguir.

## **Capítulo 3 – A Pesquisa de Campo: Análise dos Achados da Investigação.**

### **O delineamento do objeto pesquisado**

Considerando a importância da investigação na área da avaliação curricular a proposta desta pesquisa buscou analisar a partir do novo ENEM as repercussões para a gestão da escola, como forma de compreender o que faz uma boa escola. Assim, esta investigação se pautou por compreender os desafios da organização pedagógica da escola. A escola deve ser avaliada pela função social que desempenha. Desse modo, a investigação buscou por meio dos resultados da avaliação compreender os saberes e conhecimentos que a escola tem trabalhado considerando o desempenho dos alunos, sobretudo na aquisição da língua portuguesa, das operações de cálculo - a matemática e na problematização. Esses elementos são mediadores da avaliação em seu conjunto. Os conteúdos da avaliação estão pactuados no currículo (ARROYO, 2011; PACHECO, 2005; MOREIRA, 1997). Assim, a avaliação visa à verificação da aquisição das habilidades que permitirão aos alunos gerar oportunidades que através dos sistemas de ensino, viabilize, por exemplo: a posição no mercado de trabalho, a busca por um emprego;

progredir numa posição de destaque na carreira ou mesmo, o exercício da cidadania.

Para esta pesquisa foram selecionadas duas instituições escolares citadas, anteriormente, no início deste trabalho que possuem um contexto específico que é importante situá-lo para que se compreenda melhor numa perspectiva hermenêutica o cenário em que estamos situados: a Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra e a Escola de Ensino Fundamental e Médio Governador Gonzaga Mota. A Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra localizada na cidade Fortaleza no bairro de Nossa Senhora de Fátima, popularmente conhecido como Bairro de Fátima. A Escola de E.M Governador Adauto Bezerra foi criada por ato do Governo do Estado do Ceará no ano de 1971. Atualmente tem a sua gestão sob a liderança do Prof. Humberto Mendes que desde o ano de 2005, por dois mandatos dirige a Escola com apoio de grupo gestor. O seu funcionamento é nos turnos manhã, tarde e noite, atendendo uma clientela de 2.200 matriculado para o ano de 2012. A escola é estrutura com 21(vinte uma) salas de aula, 01 (um) laboratório de informática, 01 (um) laboratório de ciências e 01 (um) laboratório de matemática, contando ainda com ampla ambiência para a parte administrativa e pedagógica: sala de professores, secretaria, coordenação pedagógica e direção. A escola possui um pátio e uma quadra coberta e estacionamento interno para professores e direção escolar, sendo o prédio rodeado de jardins. São 45 turmas para 90 professores, sendo que no turno da noite funcionam apenas quatro turmas. Vale salientar a titulação do quadro docente da E. E. Médio Governador Adauto Bezerra possui 30(trinta) professores com mestrado e 05 (cinco) com doutorado. É considerada pela gestão do sistema da Secretaria de Educação do Ceará e a Superintendência de Fortaleza – SEFOR como uma escola metropolitana regular. Não tem seleção para entrada de alunos. Essa tipologia que lhe é peculiar se deve pela abrangência da cobertura de matrículas que atende, anualmente, a Escola Governador Adauto Bezerra na cidade de Fortaleza. Não existe uma concentração de alunos no seu entorno ou mesmo nos bairros próximos a escola. A E. E. M. Governador Adauto Bezerra recebe alunos de todos os bairros da cidade de Fortaleza. São alunos originários de mais de 100 lugares (bairros), da cidade de Fortaleza e

de mais de 140 escolas. Segundo levantamentos realizados nos últimos anos pela gestão da escola isso ocorre, principalmente, pelo motivo dos jovens que afirmam procurar uma escola que os permita uma formação que prepare para o ingresso na educação superior.

*...a gente procura garantir que tenha professor em sala, a gente tem seis aulas durante o dia, tem escolas públicas que quanto é na terceira, segunda aula já está liberando aluno porque não tem professor. Às vezes acontece de faltar cinco, seis, oito professores. E a gente não. A gente consegue fazer um trabalho em que o aluno não se desestimule. Ele vem, e ele sabe que vai ter no mínimo quatro aulas, dessas seis. Porque é normal faltar dois, três, quatro, cinco professores. E quando isso acontece, acarreta realmente, como são muitas turmas, acarreta algumas turmas prejudicarem. Então a gente procura fazer esse trabalho: primeira coisa é a organização escolar; a dinâmica escolar tem que está fluindo. Porque se não, se torna difícil do restante acontecer. Porque imagine: se falta professor o que você vai fazer com os alunos? A gente tem o laboratório de informática, tem o laboratório de ciências, mas também precisa de professor. Então a gente procura é fazer com que os alunos venham sabendo que vai ter aula. Isso é um estímulo para eles. Além do mais, essa escola é uma escola metropolitana... então, vem alunos de várias regiões do município de Fortaleza e até da região metropolitana também. Então a gente procura fazer com que esses meninos voltem prá casa desestimulados. (Informante D).*

A outra instituição escolar objeto da nossa investigação é Escola de Ensino Fundamental e Médio Governador Gonzaga Mota. A Escola de Ensino Fundamental e Médio Governador Gonzaga Mota fica situada na periferia da cidade de Fortaleza, na grande Messejana, no bairro Parque Santa Rosa. A circunvizinhança é formada por áreas de ocupação de sem tetos da cidade de Fortaleza. As áreas limítrofes do em torno da escola são: Comunidade da Paupina, Messejana, Guajeru, Nova Ocupação (ao lado da escola), Invasão do Por do Sol, Curió, Lagoa Redonda, Coaçu e o município de Euzébio. Essas comunidades ficam a margeadas da Rodovia CE 040, BR 116 e Estrada do Fio na Zona Metropolitana da cidade de Fortaleza. Segundo fontes documentais da Secretaria da escola os alunos regularmente matriculados que frequentam as aulas na sua maioria são oriundos, principalmente, do Parque Santa Rosa, Paupina, Nova Ocupação, Por do Sol e Guajeru. O perfil dessas comunidades era caracterizado no seu início por pequenos agricultores, cuidadores de sítio,

pequenos sítiantes, pequenos proprietários e trabalhadores em geral. Atualmente pela conurbação de Fortaleza com o município do Euzébio, na grande área que forma a Zona Metropolitana da cidade de Fortaleza a caracterização da comunidade basicamente é de trabalhadores em geral, donas de casa e moradores de sítios. Havia na comunidade uma escola muito pequena, sem as mínimas condições, com duas salas. As lideranças comunitárias afirmavam que havia a necessidade de uma escola, a comunidade precisava de uma escola. A referida escola foi criada à época pelo então Governador do Estado do Ceará, o economista, Gonzaga da Fonseca Mota, atendendo as reivindicações da comunidade que por meio do Vereador Ernesto Gurgel que intermediou o ato de criação. O pedido dos moradores se deve as condições de melhoria do bairro posto que o conjunto Parque Santa Rosa ficava muito distante do centro de Messejana e de Fortaleza e a comunidade não dispunha de escolas próxima nos seus arredores. Como nos diz um dos Informantes pesquisados:

*...povo muito simples. Os alunos, assim, bem simples, o povo muito simples, mas, assim, muito tranquila a comunidade. Os alunos você poderia deixar todos na sala se quisesse sair para resolver alguma coisa, quando voltasse eles estavam aí... Porque assim, pessoas simples, mas assim numa paz, valores diferentes (Informante A).*

A Informante “A” se refere ainda ao início da escola quando da sua fundação no ano de 1987: *naquela época em 1987, pessoas simples mas que tinham família, família que dava orientações, eles (os alunos) tinham um comportamento bem legal na escola.* A criação da Escola Governador Gonzaga Mota é no ano de 1987. A escola foi construída com recursos do Estado. Inicia com quatro salas de aula e sala administrativa para secretaria e diretoria. A primeira diretora nomeada para a escola foi a Professora Fátima Rocha. A escola atendia aproximadamente 200 (duzentos) alunos, funcionando nos turnos matutino e vespertino, da 1ª. à 4ª. série do antigo primeiro grau. A escola, posteriormente, foi ampliando ano a ano até a 8ª. série do primeiro grau e depois também, ano a ano, até atingir no final dos anos de 1990 o 2º. Grau completo. Atualmente a escola está sob a direção da Profa. Maria de Fátima e funciona com 9 (nove) salas de aula, sala de multimeios, laboratório de informática, biblioteca, quadra

coberta e pátio interno e estacionamento. Atende a mais de 800 (oitocentos) alunos do ensino fundamental II (6º. Ao 9º. Ano do ensino fundamental), todo o ensino médio e oferta ainda desde 2012 o PRÉ-VEST, programa de preparação para os processos seletivos para ingresso em Instituições de Educação Superior, vestibulares e para o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM. O quadro docente é formado por 35 (trinta e cinco) professores, sendo 23 (vinte e três) professores com contrato efetivo e 12 (doze) professores temporários. A escola passou recentemente por um momento muito delicado na gestão. A direção anterior não podendo ser reconduzida, houve nova eleição, mas a diretora eleita não conseguiu construir uma unidade na escola. Daí com a saída dela houve a formação de um novo grupo gestor. Vale destacar que a escola está situada num bairro caracterizado como bairro de tráfico. Isso trouxe para a relação escola-comunidade uma situação muito sensível, considerando o contexto. A fala a seguir deixa nas entrelinhas essa circunstância.

*A escola teve assim, um período que a escola estava numa situação muito teve muito delicada. A gente saía na rua e ouvia certos comentários. Mas aí houve a eleição, mas a menina que foi eleita sentiu que não dava. Aí saiu. Então houve o momento de chegada desta nova equipe. Eu acredito que melhorou assim, 100%. (Informante A).*

As disputas no interior da escola é uma realidade que emerge de forma mais intensa no período de mudanças da gestão. A gestora eleita não conseguiu realizar um trabalho que envolvesse a comunidade. Daí o pedido de renúncia. Veio o atual grupo gestor veio compor a gestão.

*A escola tem que ter normas, que precisam ser cumpridas por todos, tem que começar do porteiro até o diretor. Todo mundo têm que fazer a sua parte. Uma parte faz e a outra não, não dar certo. A organização da escola, a direção é muito organizada, muito dedicada. A coordenação é muito competente, firme. Se dedica. Tudo isso os colegas os professores percebem. Isso é bom para a escola. Eles sentem a organização. Isso ajuda os alunos. A comunidade também afirma que a escola está bem. Hoje a escola está bem. A gente tem algumas dificuldades porque a gente trabalha com pessoas, a gente sabe quando trabalha com seres humanos a gente sabe que o processo é lento mas, se consegue. (Informante A).*

A Secretaria da Educação do Ceará - SEDUC cumprindo as normas estabelecidas em edital, referente ao processo seletivo para gestores escolares em 2010, fez uma chamada pública para seleção aos novos gestores destinados as escolas estaduais que na primeira fase do processo seletivo não haviam tido candidatos disponíveis no banco de gestores. A atual gestora da Escola Ensino Fundamental e Médio Governador Gonzaga Mota passou por esse processo seletivo e ficando em primeiro lugar foi chamada para assumir a direção da citada escola. A atuação da gestão teve início em 01 de abril em 2010, com nomeação dos novos gestores indicados pela Superintendência de Fortaleza – SEFOR, da Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC.

A gestão pode fazer a diferença num projeto de escola. A dedicação do gestor é afirmada como motivo importante para a construção de um projeto de instituição que revela a fortaleza da atividade que faz em grupo. O grupo gestor revela a agregação do grupo (CAMPOS, 2010). O grupo gera coesão no trabalho pedagógico e a gestão pode fazer a diferença. A experiência da prática democrática na gestão da escola afirma que,

*...dentro das nossas limitações a gente busca sempre está se reunindo com os professores e discutindo. A escola tem uma viabilidade muito grande. Todas as questões que a gente vai implementar a gente chama os professores discute, coloca em votação, ou seja, os temas mais críticos e agente te discutindo com eles... Isso é essencial (Informante D).*

A presença dos gestores na ação de coordenar as atividades pedagógicas são muito importantes para a liderança do grupo. A escola como instituição aprendente deve ter no seu projeto a busca de acolher a todos que investem no projeto pedagógico da escola. Os gestores são responsáveis por promover a distribuição do conhecimento e fazer justiça para que todos igualmente possam ter acesso a cultura escolar e aprender os conteúdos escolares. O grande desafio da gestão de uma escola que pode fazer a diferença na vida dos alunos é promover a democratização e a transformação das relações no seu interior. Essa atitude implica excluir a desigualdade.

Mas a formação humana, familiar, os ensinamentos do núcleo familiar, a boa convivência é reveladora dessa sensibilidade na formação humana e para o trabalho exigente com seres humanos que requer a educação. Na escola a docência pede do professor o sentido mais profundo da sua humanidade (CAMPOS, 2012). A docência se faz na sala de aula, o seu *locus* específico, que lhe é próprio. É neste espaço que se define os significados e sentidos de ser professor(a). No depoimento abaixo é revelador o sentido que se atribui a docência. Vejamos:

*A sala de aula, paradoxalmente, ela sempre me matou e fortaleceu. Era lá que eu morria e vivia. Ai de mim se não fosse à sala de aula. A morte porque a gente se esvai muito naquele ambiente. É um palco de possibilidades. Mas ali também existem pessoas, que eu costumava dizer brincando: vocês estão aqui no ponto de engolir o nosso fígado. Quando falo de morte, por que a gente deixa muito de nós ali naquele espaço. É um território povoado de energias. E a gente entra muitas vezes cansada com todas as cargas da vida e é lá mesmo, também, onde a gente se renasce. A gente repõe as energias. Dependendo do seu ideal da sua concepção do que é ensinar, do que aquele outro que está ali a espera daquilo vai ser depositado via nós, na verdade nós somos a ponte do saber do aluno, é ali mesmo aquele palco chamado sala de aula, é ali mesmo que eu encontrei todas as forças que eu encontrei para seguir em frente, para me fortalecer, para eu me tornar melhor como pessoa. Foi ali mesmo que eu compreendi muito coisa do ser humano. (Informante B)*

Neste sentido, a docência é compreendida como a realização do humano fazendo no outro próprio humano. A experiência de sala de aula revela ao professor que a docência se faz como uma prática, que se faz como um ofício, mas modernamente renovado, passa a ser entendido como profissão desvela que a sua natureza como uma prática, forjada numa arte e realizada como um trabalho. A docência se realiza por uma prática mesclada, ambígua e movediça, que pede ao profissional uma postura de amadurecimento do humano. O profissional envolvido tem que desempenhar com competência uma prática profissional com competência pedagógica forjada na experiência (SACRISTÁN, 2011). O professor transita num universo carregado de dores, angústias, tristezas, alegria, felicidades e curiosidades, às vezes até falta de tudo: da família, dos amigos e até do estado. O professor por vezes tem que estar preparado para assumir algo que está para além da docência: produzir a referência

para a vida no outro. Aprender a ser professor é preciso desenvolver uma sensibilidade para o trato com o humano. A docência enquanto prática humana nos faz, enquanto professores sermos mais humano: *...a prática está para além da sala de aula. Ela requer outro olhar, ela requer um chão profissional que a gente dê melhores respostas a eles (aos alunos) (Informante B)*. Segundo a interpretação do sujeito pesquisado, o professor encontra o sentido de ser professor, na medida em que ele aprende por meio da junção de três componentes que integrados faz emergir o significado da docência: no chão da sala de aula, nas crenças e nas leituras.

*...mas principalmente quando eu encontrei um respaldo na leitura. Era muita gente dizendo que era assim, era o Paulo Freire, a questão da autonomia, da pedagogia da autonomia, ou Clarice Lispector... Compreender para ultrapassar... Enfim... de tanto ouvir dizer tanta coisa em tudo isso envolvia o ser humano e de tanto confrontar isso com aquilo que estava posto e isso quando da minha condição de vida, respaldada aí pela minha criação, certamente que eu tive, a religião... enfim, deve ser confronto e a junção desses elementos que me faz crer. (Informante B)*.

A docência também se faz pela formação do professor. A teoria é muito importante, mas é necessário que se faça a integração entre por outros saberes, buscando a construção e elaboração teórico-prática.

*...temos que ter um respeito pela teoria... a gente precisa abraçar mais a teoria de uma forma mais lúcida. A gente se distancia muito daquilo que a gente bebe na academia. O saber de lá, é o grande instigador do que nós seremos a partir dali, mas a gente não pode beber só daquela fonte. O saber da academia é uma fonte quase sagrada. Mas ela requer tantas outras (Informante B)*.

A referência da prática não se faz apenas como guia da ação docente, é necessária a teoria para iluminar a caminhada do professor no processo de gestão da classe, do grupo e das transferências da aprendizagem. O professor não tem a sua atividade garantida ao exercê-la. A aula tem como pressuposto o planejamento, mas ao planejar a aula não se garante o sucesso e o êxito da aprendizagem dos alunos. Isso significa que a docência se faz na própria ação que a efetiva ali na sala de aula no momento em que se exercita o

magistério, agindo no chão da sala de aula, promovendo por uma prática consciencial a execução de um plano de trabalho. Porém, há que se considerar o imprevisto que lhe intrínseco a dimensão da prática. A docência também se faz pela formação do professor. A teoria é muito importante, mas é necessário que se faça a integração entre por outros saberes, buscando a construção e elaboração teórico-prática.

*...pedagogicamente varia bastante o perfil dos profissionais de acordo com as áreas. As áreas de ciências, eu acho que até por conta da própria academia mesmo, na formação que existe hoje na formação do pessoal das ciências exatas eles são uma pouco mais conservadores, mais resistentes às mudanças. Mas passo a passo isso está mudando. O nosso propósito sempre é esse, que as pessoas se sintam parte do grupo, e você que faz parte de um planejamento de uma determinada área, que você venha relatar a tua experiência e que o colega lá, ela também, tenha a oportunidade de relatar e também de aprender com o colega. Em algumas áreas isso está bastante avançado, mas não é um universo perfeito.*

A atividade docente requer uma sensibilidade muito apurada do professor para o trabalho em sala de aula. A natureza da docência é uma ação que se desenvolve pela arte do fazer a humanidade no outro (CAMPOS, 2012; PARINI, 2007). Assim, é muito importante compreender que a docência é uma prática que exige a reflexão no processo da sua realização na condução da prática pedagógica na sala de aula. A complexidade do ensino se pauta pela relação básica que articula o planejamento didático-metodológico, a execução do que foi planejado em sala de aula, a aprendizagem dos alunos e a avaliação. Os conteúdos de ensino podem ter uma fundamentação científica, mas a docência enquanto tal é caracterizada como uma prática. Por isso, entende-se que o conteúdo da docência é uma ação movida por uma intencionalidade, carregada de sentido e situada. Ou seja, o professor ao agir na sala de aula tem um fim a ser atingido, mas como ação cultural a sua atividade é construída pelo conjunto das relações que marcam a sua vida e dos alunos na qual se encontram inserida. As relações entre professor e aluno são marcadas pelo mundo da cultura. A docência é caracterizada por uma dimensão ambígua, pois não se tem pelo ensino a garantia absoluta da aprendizagem do aluno. Não é fácil a compreensão do que é ensinar.

*Ensinar é um constante aprender! Mas ensinar é possibilitar o outro a mim mesma. Eu me possibilitei muita coisa eu abri os olhos, prá muita coisa*

*que eu não compreendia a partir do momento que eu me dispus de fato a querer entende o que é ensinar. Eu acho que foi aí que eu me dei muito bem, tanto é que as minhas relações com as pessoas de modo em geral e mais precisamente com o aluno elas sempre se deram de uma forma, absolutamente, tranquila. Porque eu sempre levei para esses ambientes uma palavra que deveria ser muito usada nas relações que é chamada negociação. Vamos aqui negociar. Porque quando a gente negocia a gente trata de trazer o melhor para um lado e para o outro. Portanto, eu sempre entrei em sala de aula com esse espírito de negociar e eu sempre fui uma professora muito amada e portanto, amei muito os alunos e os considero muito, e sempre tive uma relação muito tranquila... sendo para mim um espaço de possibilidade a sala de aula. Eu sou muito feliz, sou apaixonada e sou uma das poucas pessoas que se sente vaidosa por ser professora. Eu gosto muito de ser professora... É por que é quase como se eu tivesse pagando uma dívida, uma vida com a escola pública, com tudo o quanto eu tive que me fez essa pessoa feliz por se professora. E é pelo fato de se professora que eu trago para minha vida tanta coisa boa, que eu me possibilito tanto coisa boa. E foi exatamente o exercício da profissão que me permite ver outros países, ter acesso a muita coisa que eu nem penso em ter acesso se não fosse professora (Informante B).*

O professor assume a docência sendo professor (CAMPOS, 2012; TARDIF e LEVASSEUR, 2011). É por este compromisso que o professor gesta uma identidade própria, agindo como docente, atuando na sala de aula. Neste sentido, o professor se faz professor pela experiência prática. A docência encontra-se na fronteira do campo profissional, sendo também um misto de ofício e de arte. Mas os docentes produzem saberes pela atividade que exercem e os identificam no magistério. Os saberes dos professores se compõem pela maturidade no exercício do magistério. Os saberes da prática docente forjam uma epistemologia específica da prática de ser professor. Esta epistemologia da prática se articula no imbricado ação–reflexão–ação, compondo a dialeticidade que faz emergir uma racionalidade pedagógica. Esta racionalidade pedagógica é a base que fundamenta a docência. Mesmo que os professores no exercício da ação docente não se deem conta dos saberes da profissão, existe uma racionalidade pedagógica que é intrínseca à ação dos professores que exercem o magistério.

Após a formação inicial os professores quando assumem a sala de aula têm nos primeiros anos da prática da docência a estratégia de vincular o seu jeito de ser professor aos modelos de professores que conheceu e idealizou como fonte inspiradora para o seu modo de ser professor. É uma

espécie de espelhamento. O professor ainda quando aluno no sistema escolar elegeu alguns professores e projetou nos tipos ideais de professores que o formou uma imagem que reunia toda a perfeição para o magistério. Esta imagem ou espelhamento será consumido ao longo dos anos e com o acúmulo da experiência docente, o professor abandonará aquilo que ele tinha projetado na sua imaginação como modelo ideal e se fará docente por si mesmo. As pesquisas apontam que, passados cinco anos de atuação profissional, os professores constroem a sua identificação que os leva ao reconhecimento dos caracteres exclusivos que os marcam como professor. É importante destacar que este fazer-se professor é contínuo, e ocorre ao longo da carreira.

### **O desafio do trabalho do professor**

O trabalho do professor na instituição escolar se faz por um ritual em que para a sua efetivação a cooperação dos envolvidos é condição básica. O professor não faz a aula para si. A participação dos alunos garante o êxito do que se pretende atingir pela aula. Portanto, é condição necessária o domínio da ação didática, para promover o ensino e garantir a aprendizagem. Quanto maior a participação ativa dos envolvidos maior será a possibilidade de atingir os alunos e partilhar com eles a aprendizagem do que se pretende ensinar.

*A escola se nutre de muitas coisas. Para o pedagógico de uma escola emplacar ele caminhar e obter determinados resultados. Ele precisa estar com uma série de componentes ali arrumados. É muito difícil você atingir determinados... subir determinados bastantes na escola pública de cunho pedagógico se a disciplina não está escola não está bacana, se o clima de otimismo da escola não está ali bem arrumado, se a própria estrutura de convivência das pessoas não tiver muito bacana, o pedagógico não vai andar. O pedagógico de uma escola precisa trazer a reboque tudo o mais. (Informante B).*

A experiência da prática na ação docente gera uma síntese que é própria da *expertise* e da vivência que as situações concretas da realidade da escola nos faz compreender melhor os sentidos da educação. Assim, vale destacar que o conteúdo de educar não se faz apenas pela dimensão do ensino ou pelo cognitivo. A escola é uma instituição complexa, e nas suas relações se estabelece o fundamento que a nossa humanidade requer como

algo mais, que se faz pela própria subjetividade na valorização do humano. A motivação que é possível ir além pode contagiar toda uma comunidade escolar e levar as pessoas a se reconhecerem como sujeitos no processo das relações de grupo. Numa escolas pesquisadas o depoimento da professora “B” revela que as relações se fazem pedagógicas e a disciplina que é parte do trabalho pedagógico leva os alunos ao amadurecendo. Os professores e alunos vão assumindo compromissos e a escola, também, vai dando resposta,

*(...) a disciplina do aluno começou a mudar, a permanência dele nos corredores para aquilo e para aqueles horários em que não deveriam estar foram compreendendo de uma forma madura, porque também foi diminuindo, também, o tempo de repetições que a gente... teve um tempo que a gente precisava dizer a mesma coisa dez vezes e a medida que o tempo foi passando a gente precisou dizer apenas uma vez e eles foram entendendo. Eles foram fazendo parte dessa corrente isso inevitavelmente emplacou ali dentro de sala de aula. Nós tínhamos muitas carteiras pichadas, quebradas e a gente ao invés de punir a gente trouxe um ambiente bacana. A gente consertou e pintou a sala e deu a ele um ambiente muito agradável. E para que, eles disseram como é bom ter e estar numa ambiente bom, mas a gente também deixou claro que precisava manter. E Como eles foram entendendo essa coisa que se manter evita muitos prejuízos - isso estava muito presente em nosso discurso: olhe pessoal um dos grandes responsáveis pelos problemas que um país enfrenta que um dono da casa enfrenta, chama-se manutenção e prevenção das coisas. Se a gente prevenir essa sala de aula e a escola, a gente vai ter ganhos muito grandes. Se você viver tomando conta aqui da sua carteira e desse seu espaço da sala de aula, conseqüentemente, de todo esse espaço da escola a gente vai ganhar porque se a gente viver repondo, ajeitando e consertando o que está quebrado a gente deixa de construir outras coisas ali. (Informante B).*

A disciplina em geral repercute no pedagógico. Desse modo, a ação didática do professor tem propósitos que são alicerçados na pedagogia. Mas é indispensável ao professor saber o que se pretende ensinar. Cabe ao professor o domínio do conteúdo de ensino. É necessário que o professor tenha estudado o conteúdo e se preparado para a aula. É preciso que o professor como sujeito epistêmico saiba o que ensina, domine o conteúdo e conheça em profundidade as unidades e tópicos do programa de disciplina. Para evitar o imprevisto, não se deve confiar plenamente na memória. Fazer a aula implica conhecer o público ou os alunos a que se destina a aula. É interessante o professor promover adaptações do conteúdo considerando os seus educandos.

Manter um tom amistoso, ser agradável com a turma, apresentando um semblante de tranquilidade, sendo sereno e se dirigir à turma passando confiança, são atitudes que podem entusiasmar os alunos, motivando-os para aprender coisas novas. Para estimular a aprendizagem o professor pode fazer uso de recursos que possibilitem aos alunos se entusiasmarem pelo estudo daquele conteúdo ou daquela disciplina. O docente deve assumir uma abordagem que leve o aluno a habituar-se a vencer dificuldades, superar obstáculos, deve estimular a sua curiosidade animando-o para o gosto nos estudos. Os alunos devem ser motivados, para fortalecer a sua autoestima. Essas considerações são fundamentais para que o professor desenvolva uma atitude de encorajamento, como forma de despertar o gosto e prazer pelos estudos.

*Eu creio que as pessoas trazem o desejo de mudar. Muitas vezes elas não conseguem por que elas ficam acuadas no caminho por causa de alguma coisa. O desejo não é muito forte, Os impedimentos se apresentam como grandes obstáculos e as pessoas desistem ou muitas coisas se predem por falta de clareza. Do academicismo que se precisa para isso. A gente tem que ter maturidade profissional nesses projetos da escola. Em sala de aula eu percebia que aquilo que não tinha começo, meio e fim, que esse fim não era exitoso por que falta uma maturidade pedagógica, profissional, teórica. Falta um sustento teórico no gestor, ou em quem encabeça determinado projeto na escola. (Informante B)*

Faz parte da rotina do professor na escola o trabalho de formação humana. Isso requer flexibilidade. A tarefa do professor é ensinar os alunos a desvelar-se como pessoa, promovendo, assim, o despertar da autonomia. É muito importante o professor ensinar os alunos a aprender a aprender, descobrindo em si mesmos as suas aptidões, estimulando-os a reflexão, animando-os na sua autosuperação e fortalecendo neles a confiança e a autoestima. Para que isso se realize o professor deve conduzir pelo ensino, na sala de aula, esta dimensão de uma postura educativa como algo natural sem prejuízo do conteúdo a ser ensinado.

O professor tem que educar o aluno como pessoa integralmente, elevando a sua dignidade, sobretudo, ajustando o ensino do grupo, da classe, da turma com a orientação individual a cada aluno em especial. Este modo de ser professor deve fluir naturalmente. Lembro-lhe que as situações de

desajustes, na relação professor-aluno ou mesmo entre os alunos, indicam que o conflito é próprio do ser humano. Mas é tarefa do professor saber animar os alunos, motivando-os. A docência requer bom humor, alegria, comunicação e vivacidade. A escola e a sala de aula devem ser um espaço de trabalho, de transformação das pessoas, não podem ser um lugar em que se convive para o desânimo, a tristeza, a passividade, a irritação e o aborrecimento. Estes são fatores que o docente tem por obrigação de banir do trabalho escolar, pois concorrem para a instalação da indisciplina (GASPARIN, 2007; PARINI, 2007).

A escola é movida por uma liderança ou por aquele que se apresenta como líder do processo pedagógico. O ideal para o exercício da liderança na escola é que fosse conduzido pelo grupo gestor ou pela equipe pedagógica. O gestor exerce um papel muito importante para motivar os professores. Essa condução tem que ter um projeto, um rumo, e uma liderança que numa sintonia entre o grupo de professores, ajusta os recursos humanos: professores, alunos, técnicos administrativos e gestores. Esse trabalho coletivo requer uma unidade. Ou melhor, na sintonia tem que ter coerência. É preciso que o grupo seja conduzido de forma leve, serena e com sutileza para que o projeto vingue. É preciso uma crença coletiva. O projeto da escola tem que ter pessoas que se envolvam e acreditem no trabalho coletivo. Faz parte da natureza humana a ambiência que o marca.

### **Formar e Avaliar**

A Escola de Ensino Fundamental e Médio Governador Gonzaga Mota tem se destacado pelos resultados no sistema de avaliação. No ano de 2011, foi divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação - INEP os resultados da Prova Brasil que avalia a proficiência dos alunos em matemática e língua portuguesa. A avaliação é anual e a Secretaria de Educação do Ceará pelo Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Ceará – SPAECE premia os alunos com as melhores proficiências com um computador. Os resultados têm melhorado a cada ano. No ano de 2011 a escola foi premiada pela segunda vez nestes últimos dois anos. Isso repercutiu de forma muito positiva na escola. A professora afirma que,

*Um aluno ganhar já era é um indicativo que era possível. Aí quando nós fizemos desse momento da entrega do computador, um momento para dizer para eles que as coisas são possíveis. Então no outro ano de nossa gestão foram dois alunos (...). Então quem sabe se de repente no próximo ano são mais dois, mais vinte, duzentos. Estava no meu discurso quando eu falei isso para eles (Informante B).*

Na Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra não tem uma formalização num documento de um projeto pedagógico definido. As ações pedagógicas são modificadas a cada período – bimestre, conforme os resultados e análise dos professores e gestores – professores coordenadores de área e os coordenadores pedagógicos. Assim, a escola está sempre em mudanças. A cada ano se busca a melhoria dos resultados. A escola tem a sua atuação voltada para gestão projetos pedagógicos (COSME e TRINDADE, 2010; PADILHA, 2001). A E.E.M. Governador Adauto Bezerra desenvolve sete projetos pedagógicos:

1. A Um Passo da Universidade: atividades com aulas focadas para a preparação dos alunos ao ingresso dos processos seletivos para a educação superior - ENEM e vestibulares. Trabalha a preparação dos alunos na linha do ENEM do vestibular da UECE.
2. Projeto de Simulados: Aplicação de provas que simulam as situações exigidas nos concursos ENEM e vestibulares, com níveis de exigência para cada ano: 1º. 2º. e 3º ano do ensino médio. É um treino, um exercício visando à prova do ENEM.
3. PRÉ-VEST: Oferta de cursinho preparatório ao ENEM e Vestibulares. Esse projeto é parte de um programa oferecido pela SEDUC que oferece os professores as escolas estaduais. Nesse projeto participam somente alunos do 3º. ano do ensino médio.
4. Projeto Jovem do Futuro: Esse projeto é vinculado a SEDUC. Tem por objetivo oferecer subsídios aos alunos com dificuldades de acompanhamento do conteúdo do ensino regular e aqueles que são diagnosticados com problemas de aprendizagem. Os alunos

estudam pela manhã e aqueles alunos que a escola aplicar prova de proficiência verificou-se defasagem ou dificuldades, são convidados no contraturno a terem aulas para corrigirem as suas deficiências.

5. Projeto Aula Extra de Férias: Projeto que visa a oferta de aulas no período de férias em que o professor faz a explicação de conteúdos e a resolução de questões preparando os alunos para o ENEM e vestibulares.
6. Projeto Complemento Educacional: Projeto desenvolvido pela própria escola, oportunizando os alunos para o reforço escolar em matemática e língua portuguesa. Os alunos com dificuldades ou baixo desempenho acadêmico fazem um acompanhamento escolar. Vêm para as aulas pela manhã e ficam para o turno da tarde. São alunos do primeiro e segundos anos do ensino médio. No contraturno os alunos inscritos neste projeto têm aulas com professores selecionados para formalizar atividades de suporte escolar, revisão dos conteúdos e acompanhamento do desempenho escolar.
7. Projeto Professor Diretor de Turma: É um Projeto criado em 2007 sob a coordenação da Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC tem como finalidade de ter um professor que acompanha durante os anos do ensino médio a formação dos alunos de forma longitudinal, ano a ano, até a conclusão do ensino médio de cada turma. Busca articular o acompanhamento dos alunos considerando os aspectos pessoais, culturais, sociais de diversidade étnica, linguístico, cognitivo e de integração social. O Projeto se realiza na medida em que um professor diretor de turma assume a disciplina “Formação para a Cidadania” que tem carga horária de 1h (uma hora)/ aula por semana se estendendo durante os anos do ensino médio, oportunidade em que trabalha temas tais como: sexualidade,

violência, saúde, cidadania, vida em família e ética. O professor lotado neste projeto tem uma carga horária que permite trabalhar a família e o acompanhamento do aluno junto aos professores e a escola. O Professor diretor de turma deve criar e desenvolver estratégias para intervenção pedagógica visando à aprendizagem e o desempenho dos alunos.

Mas não existe um documento que aponte a organização da gestão com uma concepção e conteúdo definidos. Já se tentou na atual gestão da Escola de E. M. Governador Adauto Bezerra, que desde o ano passado se tentou o fechamento do projeto pedagógico, mas não houve a consolidação por que as atividades da gestão são muitas para o grande número de alunos, de turmas e de professores, o que demanda um conjunto de muitas atividades para o grupo gestor que ainda não conseguiu a organização final do projeto pedagógico da escola no formato de um documento por escrito. Porém, a escola realiza parte das ações pedagógicas por meio de projetos:

*O principal nosso é o projeto Um Passo da Universidade, que é esse que a gente busca material, que a gente trabalho na linha do ENEM e do Vestibular da UECE. E tem os simulados, que é tipo um exercício, é um treino, um treinamento prá eles [alunos] visando a prova do ENEM que são noventa questões a cada dia de prova. A gente tem o PREVESTE, que é um projeto do Governo do Estado, onde ele fornece professores prá trabalhar a preparação, cursinho, praticamente, onde a gente trabalha com esses mesmos alunos do terceiro ano, só nossos, nossos alunos. Temos aí um novo projeto, o Diretor de Turma, que é esse que dá apoio, traz a família, e tem esse acompanhamento junto aos professores, tem uma disciplina que é formação para a cidadania, dentro desse projeto Diretor de Turma. E temos o Jovem do Futuro, que é um novo projeto agora, também do Governo do Estado, em que os alunos têm aula de reforço. Por exemplo: eles estudam pela manhã, e a gente detectou aqueles alunos... Nós fizemos algumas avaliações no início do ano prá detectar aqueles alunos que estão com mais dificuldade, quais são as suas deficiências e a gente procura trabalhar esse reforço no contraturno da escola (Informante D).*

Considerando os resultados da Escola de E. E. F. e M. Governador Gonzaga Mota em língua portuguesa a média na Prova Brasil foi maior que o resultado geral do Ceará e do Brasil. O projeto pedagógico da escola tem se pautado em projeto, pelo incentivo a leitura. Nesse projeto a gestão da escola

mobilizou toda a comunidade escolar para que a leitura fosse utilizada como instrumento de valorização da aprendizagem. A proposta foi adaptada para todos os níveis da escola – ensino fundamental e médio -, e usando uma central de som que está distribuída em cada sala de aula por caixas de som. O projeto foi estruturado por meio dos gêneros literários. Entendendo que a leitura deveria ser um instrumento de todos, a gestora da escola passou a trabalhar um gênero literário focando determinado público de alunos por segmento escolar. Por exemplo: uma vez por semana um gênero literário foi trabalhado com os alunos dos 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental e ensino médio durante uma aula por semana. O primeiro gênero literário foi à carta, depois o e-mail, a crônica... e outros gêneros. O projeto ocupava a primeira aula nos três turnos – manhã, tarde e noite, por oito meses no ano de 2011. A metodologia do projeto consistia no planejamento que era preparada a aula e elaborado um material a ser entregue ao professor de qualquer área, pois, o projeto de leitura também tinha por objetivo envolver e atingir os professores. A gestão da escola fazia uma reunião na sala dos professores antes do início da aula orientando-os para que eles pudessem desenvolver a atividade planejada. Então para cada gênero literário que foi trabalhado, se buscaram vincular as especificidades e os detalhes, que muitas vezes são responsáveis pelo questionamento do seu uso no cotidiano. Após a atividade de leitura, a aula era concluída com questões de interpretação de texto. Eram questões que traziam níveis de complexidade crescente: bem simples, passando para questões de nível médio e depois para o mais difícil e desafiador, compostas no formato metodológico que trabalha o Sistema de Avaliação de Educação do Estado do Ceará - SPAECE e a Prova Brasil e o ENEM seguindo os conteúdos, compondo uma situação-problema, estruturada pelos descritores. Ao longo dos meses foi interessante observar que a cada semana os alunos ampliavam a sua capacidade de resposta, acertando as questões problemas que eram colocadas no questionário sobre o gênero literário tema da aula. A aula era concluída com o anúncio do gabarito. Depois disso o professor conduzia uma tarefa que era elaborar um texto com o gênero objeto da aula, ou seja, cada aluno tinha que elaborar uma produção textual usando os elementos de cada aula. Quando se percebeu que os avanços eram possíveis, daí passou-se a investir em outras áreas.

Na Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra os esforços do grupo gestor e dos professores tem sido orientado pelos resultados das avaliações que a escola tem sido submetida.

*As avaliações que marcam bastante a nossa escola é o SPAECE a as avaliações para entrar na universidade, no caso o vestibular da UECE e o ENEM. No SPAECE a gente tem tido vitórias enormes, tem sido muito gratificante. Porque no ano de 2010 nós conseguimos 75 alunos terem a bonificação do computador, ou seja, estarem entre os melhores do Estado. Em 2012, são 111, ou seja, nós temos conseguido caminhar um pouco nesse sentido. Também a escola melhorou um pouco em relação à qualidade: a evasão a gente tem muito pouco, a repetência, também. Com relação ao ENEM contando com SiSu e todo o mecanismo que o MEC oferece para os meninos entrar na universidade a gente conseguiu aprovar 155 alunos em 2011. E a previsão para este ano é que fique na mesma meta ou então que a gente melhore um pouco. A gente sempre tá sempre conseguindo melhorar um pouco esses índices. Tem sido muito gratificante nesse sentido (Informante D).*

Os resultados da avaliação devem fortalecer os vínculos de confiança na relação aluno e professor. A avaliação deve ser a favor do trabalho docente e contribuir para a melhoria contínua do seu trabalho. A aferição do trabalho do professor pode ser realizada pela autoavaliação, mas também pelos resultados dos alunos nas suas avaliações. As provas de conhecimento devem ter como pressuposto o que o professor ensina e o domínio tanto no âmbito didático-metodológico como no âmbito do domínio do conteúdo. Mas na docência isso não assegura que o aluno vai aprender o que o professor deverá ensinar do que ele sabe. A escola hoje tem como preocupação refletindo sobre o que faz uma boa escola, que a avaliação deve ser refletida e discutida com todos que participam e fazem o processo de avaliação os critérios que fazem a avaliação e que podem até definir o que ser um bom professor. A avaliação tem demarcado o que um bom professor pelo resultado dos alunos. Isso por extensão também, tem determinado o que é uma boa escola. Neste sentido, os modelos de avaliação em curso no país, podem demarcar o bom professor individualmente, como aquele que tem domínio do conteúdo e pode até fazer boas aulas, mas o que o diferencia é que a consegue êxito na medida em que elabora o formato da sua atividade docente por meio das transferências de aprendizagens e “garantindo”, assim, que na sala de aula os alunos em maior

número de fato aprendam (DEMO, 2009; PARINI, 2007; ARROYO, 2011; NUÑEZ, RAMALHO, 2004).

Os resultados das avaliações externas que as escolas têm sido submetidas tem mostrado uma progressão constante nos resultados. O quadro abaixo apresenta de forma sinótica os resultados no ENEM e no SPAECE referentes à Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra. Os números são os alunos aprovados no ENEM nas Instituições de Educação Superior Públicas e nas Instituições de Educação Superior Privadas desde que aceitos com bolsa do Programa Universidade para Todos – PROUNI, com descontos de 100% nas mensalidades:

**Quadro: 1 - Alunos Aprovados no ENEM da Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra**

<b>Ano</b>	<b>Número de Alunos Aprovados por meio do ENEM para Ingresso em IES Públicas e Privadas com 100% de bolsa de PROUNI</b>
2005	05
2006	08
2007	11
2008	17
2009	25
2010	48
2011	73
2012	155

*Fonte: Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra - 2012*

No SPAECE a Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra tem evoluído nos resultados de forma significativa.

O quadro a seguir apresenta os resultados dos alunos premiados com um computador nos anos de 2009 a 2012:

**Quadro: 2 - Resultado do SPAECE com os Alunos que foram Premiados com um Computador na Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra**

<b>Ano</b>	<b>Número de Alunos Premiados com um Computador</b>
2009	22
2010	92
2011	114
2012	130

*Fonte: Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra – 2012*

Os resultados revelam que a eficácia da organização do trabalho escolar. Isso mostra o esforço em democratizar a escola pública no Brasil. Portanto é necessário modificar a organização do trabalho escolar (PERRENOUD, 2011). O trabalho de combate ao fracasso escolar tem início na Escola de Ensino Médio Governador Adauto Bezerra quando da chega do aluno no primeiro ano do ensino médio. A E. E. M. Governador Adauto Bezerra desenvolve um trabalho de base juntos aos alunos pelos professores logo na sua chegada. Como as escolas se diferenciam muito no sistema, o primeiro ano do ensino médio faz-se uma espécie de nivelamento dos alunos preparando-os para o ensino médio.

*...é um trabalho muito desafiador no primeiro ano. Se os professores não moldarem inicialmente aqueles meninos, num fizerem um trabalho de nivelamento, a gente não vai ter condições de dar passos no segundo e no terceiro ano vai ser um desastre. Então a gente tem ousado um pouco em cada uma dessas etapas. Para se ter uma ideia no ano passado [2011], a gente sempre atrelou o desempenho as avaliações internas, da escola, por que a escola além de participar das avaliações externas ENEM... SPAECE...*

*e tudo, tem as avaliações regulares como toda instituição tem – as provas parciais, as provas bimestrais – mas a gente atrela, principalmente, no fechamento do terceiro ano o desempenho dos alunos nas avaliações externas as avaliações internas. Como assim? Você está preparando os meninos para o ENEM. Você tem dentro desse processo de preparação, é natural que você tenha provas que é os simulados, você tem redações. Então não tinha sentido a gente ter um sistema paralelo. Ter simulados preparando para o ENEM e ter provas convencionais, bimestrais. Então os próprios simulados, eles que são a preparação dos alunos para o ENEM já faz parte do processo avaliativo dos alunos do terceiro ano o próprio ENEM, a gente considera o desempenho dos meninos no ENEM, como parte do processo avaliativo dos meninos no terceiro ano (Informante E).*

Nesse sentido, é fundamental definir critérios, pois, a caminhada de cada aluno na escola passa pela organização do trabalho pedagógico que se realiza na escola. Há escolas que adotam uma sistemática de avaliação dos professores baseada nos seguintes critérios: na presença de reuniões, nos planejamentos ofertados pela escola, na assiduidade e pontualidade do professor no expediente de trabalho, no material apresentado aos alunos em sala de aula, na ação docente frente aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem ou mesmo na observação das aulas do professor tomando como referência o que foi planejado. Os resultados destes conjuntos de variáveis são devolvidos aos professores como devolutivas da avaliação. No geral as escolas que adotam um sistema de avaliação têm nos coordenadores ou supervisores escolares os responsáveis por repassarem *feedbacks* de forma contínua aos professores submetidos à avaliação do desempenho docente. Outras escolas usam a autoavaliação (DEPRESBITERIS, 2011). No final de cada bimestre, semestre ou no final do ano letivo o professor prepara um relatório das suas atividades e do rendimento dos alunos, pontuando os seus acertos e dificuldades no processo pedagógico e depois respondem a questionário que contém perguntas sobre a prática docente em sala de aula. Nesse relatório o professor é levado a fazer uma avaliação das suas aulas, da sua postura em sala de aula, da sua organização, do seu planejamento e finaliza convidando o professor a definir suas metas para o período ou o ano seguinte. A definição de metas de desempenho para os alunos tem se mostrado salutar, mas não podem ser uma camisa de força. Há casos em que a definição de metas funciona bem, mas em outros se vê as dificuldades que o professor enfrenta no processo didático ou até na falta das condições ideais para a realização do seu

trabalho. Portanto, nem sempre os resultados da avaliação representam fidedignamente o seu desempenho, compromisso e dedicação, bem como o dos seus alunos. A avaliação pode ser utilizada para o controle da qualidade do processo ensino e aprendizagem com provas padronizadas, porém, outras variáveis devem ser consideradas: o contexto, as referências de classe social, a localização da escola... e até à cultura local podem influenciar num determinado resultado de uma avaliação. Mas ainda pode-se analisar que a estrutura da escola, as condições de trabalho e o acompanhamento dos alunos pelas suas famílias são elementos delicados e que não são fáceis de serem, objetivamente, mensuráveis. Outros programas de avaliação visam incentivar os professores com premiações e até bonificações salariais. Isso é um risco que tem se revelado, pois a avaliação deve ter consequências, mas deve se ter muito cuidado quando se utiliza os processos avaliativos para premiar ou punir.

Mas o sistema de avaliação em curso no Brasil ainda é pouco sistêmico e integrado. Os resultados acabam por serem muito pontuais. Para se ter uma ideia as atuais avaliações, simultaneamente, avaliam o desempenho do aluno, do professor, da escola, da Secretaria Municipal de Educação e da Secretaria Estadual de Educação. No ensino médio o ENEM tem ganhado em cada governo uma nova função: como avaliação de saída do aluno do sistema avalia o desempenho do aluno e do professor, o desempenho da escola no término da escolarização básica, mas também é utilizada como “avaliação de entrada” para os candidatos que chegam à educação superior e agora tem sido usado como Processo Seletivo para ingresso nas Instituições da Educação Superior e até para a Certificação de Jovens e Adultos (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012). Para superar as dificuldades acima relacionadas, a avaliação tem sido muito questionada. Para avaliação do desempenho dos alunos têm sido desenvolvidos modelos diferenciados para o acompanhamento do desempenho dos alunos de forma longitudinal como tentativa de capturar o que de fato foi aprendido na escola. A fundamentação desses modelos ou sistemas de avaliação tem em comum uma definição metodológica que prioriza uma variável ou conjunto de variáveis que influenciam o valor agregado referente ao desempenho escolar. Em geral a composição dos instrumentos de avaliação obedece a uma escala de valores

por meio de testes padronizados, porém, toda interpretação é de cunho estatístico, sendo que a lógica desses modelos avaliativos é interessante posto que verificar o que foi aprendido pelo aluno na escola é o objeto dos resultados, e daí se considera por interpretação que o aluno com bom rendimento acadêmico, pode ter tido um bom professor. Porém, as escolas pesquisadas o foco no trabalho pedagógico dos professores com os alunos tem sido a perspectiva do que está sendo solicitado pelo ENEM. A postura das escolas tem sido observar as exigências do tipo de questão, as competências, os descritores e os conteúdos de ensino e adaptar as aulas ao formato do que se pede no ENEM e nos vestibulares. O professor tem alterado a sua metodologia de trabalho, considerando as novas referências da avaliação:

*Além da postura dos professores com relação ao se trabalhar, dentro dessa proposta do ENEM é a questão das avaliações. Acha a avaliação essencial. Porque é a ferramenta em que o aluno vai ser testado. Então se você não muda seu processo de avaliação dentro da escola, naquela perspectiva do que está sendo cobrado pelo ENEM, então você não vai conseguir aquele resultado favorável. Então não é só na questão das ferramentas, da metodologia que você vai trabalhar ali não, você tem que ver a questão da política da própria avaliação do ENEM, o que é que se está pedido? Qual é o aluno? O que é que o aluno tem que ter para que ele consiga ter uma boa avaliação no ENEM? O que é que a escola tem que fazer para que isso melhore? É essa posição aí que vai marcar realmente, essa mudança dentro da própria escola. Aí vem a questão das avaliações, das questões que têm que ser elaboradas daquela perspectiva, em todas as áreas, em todas as disciplinas, a questão das competências que são exigidas enfim, toda aquela política que a universidade vai trabalhar... naquela avaliação (Informante D).*

O ENEM tem modificado a prática dos professores na escola, sejam as práticas de sala de aula, sejam as práticas avaliativas da escola (CARNEIRO, 2012). A formação inicial e continuada do professor tem tentado acompanhar essas novas propostas para preparação dos jovens para entrada na universidade. Assim, cabe à escola adequar a sua proposta pedagógica a essas novas referências. O professor tem sido levado a mudar a sua metodologia de trabalho. Alguns não conseguem visto o limite da sua formação. Se as condições dos professores são limitantes, falta a escola autonomia. No ENEM do ano de 2010, os resultados de aprovação apontam que a E. E. M. Governador Adauto Bezerra teve 474 alunos inscritos no ENEM, sendo a terceira escola do Estado do Ceará em número de inscrições. Isso

correspondeu a 58% de alunos da escola inscritos no ENEM. Foi o 6º. lugar no Ceará em desempenho médio, com 553,69 pontos, tendo um crescimento de 6,46 pontos percentuais em relação ano de 2009. Sobre a avaliação externa há a predominância de dois modelos: o ENEM e o SPAECE.

*A avaliação externa a gente considera um mecanismo muito interessante. Permite que você tenha condição de avaliação como está o trabalho escolar. Até você ter condições de fazer um paralelo com as demais instituições e as demais redes. A avaliação externa veio dar uma contribuição muito grande, especificamente, na nossa organização escolar. Permitiu que a gente pudesse fazer algumas adequações e readequações ao trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição. Por exemplo: a importância que o ENEM passou a ter como forma de acesso a universidade isso foi de uma relevância imensa para que a gente pudesse reestruturar e readequar o planejamento escolar. A gente até entende que as avaliações externas cumprem um pouco desse papel dentro do sistema. Elas têm uma função de direcionar, sim uma proposta de trabalho dentro do sistema de ensino. Hoje a proposta tem como filosofia de trabalho da escola é bem clara, está definida, como sendo uma escola pública que tem como propósito preparar o aluno da escola pública, o aluno carente pra que tenha acesso ao ensino superior. E como o ENEM passou a ser a principal forma, então a gente teve que fazer uma readequação ao trabalho metodológico a essas características do ENEM. Isso é um exemplo pedagógico que a gente queria colocar. Uma outra avaliação a qual a rede estadual é toda submetida, é chamada SPAECE, que é um sistema de avaliação organizado pelo Governo do Estado. Essa avaliação acontece bianualmente e, também, tem contribuído bastante. E se aproximam bastante, a forma, o tipo de prova que hoje é aplicado pelo ENEM, o tipo de prova que hoje é aplicado pelo SPAECE, eles se assemelham bastante... E a escola tem feito algumas adequações do nosso trabalho, temos uma equipe bastante qualificada de professores e professores abertos, sim, a discutir novas metodologias. Então a gente considera uma forma bastante positiva a participação da escola nessas avaliações. E o retorno porque a gente tem usado como parâmetro, ano após ano a gente tem verificado o desempenho escolar nessas avaliações externas e a gente faz uma nova avaliação no ano seguinte, comparando, isso é possível pelas próprias características dessas avaliações [externas – ENEM e SPAECE] é possível você comparar através dos anos, e isso tem permitido essas adequações, a gente tem dado alguns passos bastante significativos em termos de resultados (Informante E).*

Outros modelos de avaliação foram desenvolvidos tendo como referência a pesquisa e da problematização. É interessante perceber que avaliação, também, é diferente de pesquisa. Senão vejamos: um dos mais importantes elementos de relevo para distinguir a avaliação da pesquisa é o propósito. O que se intenciona com a avaliação? O que se quer com a pesquisa? Ambos têm objetivos, fins e se destinam diferentemente em suas

conclusões. A pesquisa busca o conhecimento, enquanto que a avaliação que os resultados de um estudo avaliativo devem ter como objeto a contribuição para o desenvolvimento do conhecimento, fazendo um julgamento ou mesmo colaborando para a tomada de decisão. Os critérios da pesquisa apontam para a necessidade de se constituir uma validade interna, ou seja, a causalidade; a validade externa e a generalização. A pesquisa se define por conclusões, de caráter nomotético ou legalóides, estabelecendo relações casuais entre os objetos estudados produzindo generalizações. A pesquisa estabelece construtos na forma de leis válidas universalmente ou que possam ser testadas ou falseadas na perspectiva de Karl Popper (SANTOS, 2003; ALMEIDA, CARVALHO, 2002). Há na pesquisa a figura do pesquisador que têm como função definir as hipóteses que serão investigadas, as conclusões serão apropriadas na forma de teorias que servirá para uma disciplina ou área do conhecimento. A pesquisa tem um foco determinado. O pesquisador é treinado numa área disciplinar e possui maior autonomia sobre o objeto de estudo.

Na avaliação se busca descrever um objeto ou coisa em particular, a partir da sugestão de questões que se pode definir com os interlocutores a serem avaliados. Portanto, as respostas surgidas da avaliação não são as questões do avaliador. A avaliação é específica e particular sobre o contexto em que se situa o que se quer avaliar (VIANNA, 2000). Desse modo, não se faz generalizações na avaliação.

Os critérios da avaliação são julgados pela:

- E) Exatidão da informação;
- F) Utilidade ou para que serve as informações ou a que se aplica a informação obtida com a avaliação,
- G) Viabilidade diz sobre a avaliação se esta é realista, simples, prudente e diplomática;
- H) Propriedade trata-se da dimensão ética da avaliação.

A avaliação leva a julgamento. O trabalho do avaliador é multidisciplinar ou até interdisciplinar por exigência do conteúdo da própria

avaliação. Os avaliadores devem ser treinados para interagir com vários métodos e técnicas, pois, se necessário devem saber exercer a capacidade de escolha do que é mais adequado para avaliar determinado programa. Mas não podemos esquecer-nos de salientar que o avaliador deve desenvolver as suas competências de comunicação. É recomendável ao avaliador aperfeiçoar as habilidades de descrever o objeto e o contexto da avaliação; conceituar os propósitos da avaliação; identificar, selecionar, fontes de informação para subsidiar a avaliação; selecionar os objetos que determinam maior valor para a avaliação; comunicar os planos e os resultados da avaliação ao público interveniente. É necessário aos avaliadores observar que são características fundamentais o domínio da gestão da avaliação bem como saber manter um padrão ético sobre as informações, os sujeitos e os resultados coletados com a avaliação e por fim saber promover a meta-avaliação ou avaliar a avaliação.

Os estudos sobre a avaliação a identificam por pela dimensão informal e formal (FERNANDES, 2011, 186p.). A dimensão informal da avaliação é caracterizada pela ação comum de avaliar. É próprio de a nossa postura humana o julgamento de políticas e governos, políticos e gestores, projetos ou programas, entretanto, sabem que esses julgamentos levam a uma decisão ou mesmo a escolhas. Assim, a avaliação informal se constitui por um julgamento imperfeito, fruto da experiência e prática da vida, não possuindo profundidade, nem se baseando em resultados coletados de forma rigorosa. A avaliação formal se caracteriza por um aporte no exame de algo ou de alguma coisa de forma que se faça um julgamento sistematizado e organizado em bases fundamentadas cientificamente. Os modelos de avaliação (VIANNA, 2000), podem até utilizar técnicas de pesquisa e várias técnicas de avaliação foram inspiradas na pesquisa. A filmagem de aulas, gravação em áudio das atividades dos professores em sala de aula, a investigação de portfólio dos professores e a análise do planejamento dos professores, podendo em determinadas situações chamar o sujeito avaliado para analisar as informações geradas pela própria avaliação se constituíram como técnicas úteis para a avaliação. Essas técnicas são oportunas quando se tenta verificar com exatidão os elementos que são subjetivos na sala de aula e que influenciam a aprendizagem e o desempenho dos alunos na escola. Ou melhor, o que se

pretende com a aplicação desses elementos é a construção de uma estratégia que possibilite captar, verificar e mensurar o que faz uma boa escola. Avaliando o aluno e o professor não se tem garantia do êxito sobre o que foi processo pedagógico focado na aprendizagem. Mas pelos resultados avaliação se tem o registro de um momento em que pelo acompanhamento do professor se pode ter uma estratégia do sucesso do seu trabalho em sala de aula.

*São bem evidentes as mudanças provocadas pelo ENEM. Uma mudança patrocinada pelo próprio Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação tem esse propósito de também, essa mudança que vem atingir o dia a dia da escola. Se você fizer uma análise da prova do ENEM para a prova dos vestibulares tradicionais há uma diferença bem grande. Eu vou pegar um exemplo clássico – a matemática: a matemática por muitos anos aí, ela sempre foi considerada um bicho papão e hoje já não, já não é dessa forma. Então você vê que os meninos tem uma preocupação muito grande na leitura, na interpretação, na análise abordagem da área de linguagens e códigos, e tem trazido bons resultados em termos de os nossos alunos se identificarem com essa metodologia de trabalho. Isso não significa dizer, pegando novamente o exemplo da matemática, que a matemática passou a ser ensinada de uma forma muito superficial. Porque às vezes existe aquela comparação: agora o ENEM a abordagem, ela é muito superficial, toda aquela profundidade que tinha em determinadas áreas, nas áreas de ciências, deixou de existir. Não é bem assim. Eu acho que essa adequação é conveniente é conveniente para o acesso a universidade. Dependendo da área que ela vai se dedicar, ele vai se aprofundar um pouco mais naquela respectiva área. A gente tem tido alunos que tem entrado nas diversas áreas na universidade e eles têm acompanhado muito bem o ensino superior (Informante E).*

Sabemos da complexidade que move a escola e a sua avaliação. Porém, verificar com exatidão o trabalho docente, os resultados da avaliação devem considerar as variáveis caracterizadas pela subjetividade e a objetividade, a singularidade e a pluralidade como forma de combinar elementos diferentes e distintas perspectivas de compreensão do que é ser professor. As políticas de avaliação escolar deveriam ter a sua definição na transparência e clareza sobre o que é uma boa escola e o que ser um bom professor. Sabemos que não é fácil, mas a sociedade precisa afirmar o que ser um bom profissional? O que faz uma boa escola? E o que é um bom ensino? Respondida estas questões a avaliação deveria ter que responder: o quê Avaliar? Para quê avaliar e Como avaliar? As respostas a estas perguntas

deveriam servir de guia para os caminhos da avaliação (VIANNA, 2000; ESTEBAN e AFONSO, 2010).

### **A didática e o planejamento metodológico do ensino**

O planejamento na atividade docente concorre para o bom desempenho do trabalho do professor no processo ensino-aprendizagem, evitando, assim, o improvisado (CAMPOS, 2012; LIBÂNIO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012; NUÑEZ, RAMALHO, 2004). Mas afinal o que é planejar? Planejar significa fazer um plano, traçar um projeto que, aplicado ao ensino, trata-se da elaboração de um plano de cursos ou de plano de aula. O planejamento evoca no trabalho do professor a organização e o cuidado com o processo de ensino-aprendizagem. O plano, em si, não garante o sucesso da ação docente, antes constitui uma ferramenta que contribuirá para a sistematização da prática que se realiza pela mediação do professor na relação que estabelece com o aluno.

*A didática é esse jeito mais prático de você se fazer entender. O professor é mestre nisso. O professor detém uma parte do conhecimento que é o conhecimento dependendo da disciplina que ele é habilitado. Como fazer com que esse conhecimento que já está formalizado chegue de tal forma que o aluno entenda? Ele faz o que a gente chama de transposição didática. Ele leva isso de tal forma que o aluno entende(...) O professor hoje para ser um bom professor ele tem que refletir um pouco mais, não só sobre o conteúdo que ele domina, mas a forma como esse conteúdo chega até ao aluno. Porque se não fizer sentido ele não vai aprender. É nesse momento que o professor precisa refletir sobre a forma, a metodologia de ensino como ele se coloca como ele leva esse conteúdo até ao seu aluno. Precisa fazer sentido, precisa ter significado, se não de fato ele não vai aprender esse conhecimento (Informante C).*

Daí, podemos levantar a seguinte questão: como fazer para facilitar o acesso ao conhecimento e a aprendizagem do aluno na sala de aula? A feitura do plano ajuda o docente na orientação da sequência didática seguindo os objetivos e as unidades temáticas do programa a ser ministrado. Também um plano é útil para a facilitação do rendimento acadêmico dos alunos.

*[O professor] precisa conhecer a realidade da sua turma, [identificando] em que nível esse aluno se encontra, numa turma existem na verdade vários níveis, tentar da melhor forma possível, de forma geral, fazer com que, minimamente, cada um [dos alunos] de acordo com as suas especificidades, que cada ser é um ser, mas na educação a gente tende a trabalhar no atacado e não no varejo, é fazer com que da melhor forma possível, mesmo*

*que provocando o aluno, provocando que eu digo positivamente, para que esse conteúdo chegue. Que não chegue apenas de uma forma teórica, mas chegue de tal forma que faça sentido; fazendo sentido esse aluno aprende. (Informante C).*

O planejamento pedagógico pode ser compreendido pela definição no âmbito da sua especificidade por dois instrumentos: o plano de curso e do plano de aula. O plano de curso se entende como o plano das atividades que compõem o conteúdo da disciplina a ser ministrada no ano ou no semestre. É a distribuição das unidades temáticas que formam os conteúdos de determinada disciplina para esse mesmo período. Para elaboração do plano de curso é necessária a definição do programa da disciplina com os seus objetivos, conteúdos relacionados aos dias letivos sob determinada carga horária, materiais didáticos que serão usados, definição da metodologia que será aplicada, carga horária, escolha da sistemática de avaliação e de seus instrumentos, a indicação bibliográfica que poderá ser consultada e até a definição da adoção de um livro básico para o curso. A realização do plano de curso se articula com o currículo e o projeto pedagógico, considerando o fim ou o itinerário que se deseja conquistar: a formação de um tipo profissional, por exemplo (PACHECO, 2005; CARNEIRO, 2012; ; NUÑEZ, RAMALHO, 2004). Vejamos na entrevista com o depoimento que segue no trecho abaixo, um detalhamento da prática do planejamento na escola.

*O planejamento é à base da proposta de ensino da escola. A gente tem o planejamento por área e tem o planejamento por disciplina, além do planejamento geral, que é aquele que o Núcleo Gestor senta realmente com PCA's [Professores Coordenadores por área] e analisam toda a situação do processo ensino-aprendizagem dentro da escola. O planejamento por área é o ponto crucial, por que é ali que os PCA's conseguem enxergar os gargalos maiores. Por exemplo: elaboração de provas. Tem que ver se as questões que o professor está elaborando se tem realmente a ver com o programa que foi estabelecido... Os itens que são criados das questões tem que está dentro do planejamento dos conteúdos que são programados e dentro também da perspectiva do ENEM. Já isso a partir do primeiro ano [do ensino médio] (Informante D).*

O planejamento é uma forma de garantir o professor trabalhando aconteça na sala de aula a aprendizagem do aluno. Desse modo, o planejamento não se realiza somente com o grupo de gestores e os professores de uma escola. Os alunos podem contribuir como o

planejamento. O exemplo relatado pelo Informante “D” nos mostra como é importante à organização do planejamento na escola e o acompanhamento do trabalho do professor:

*O planejamento é uma forma de garantir o professor trabalhando aconteça na sala de aula. A gente elaborou um diário onde o aluno vai ter acesso, tipo um cadernozinho, onde ela vai ter acesso a todo o planejamento, a toda a disciplina. Então esse diário é entregue ao aluno no início da semana e ele vai acompanhar junto aos professores que está sendo trabalhado em sala de aula. Por que caso o professor não trabalhe e fuja um pouco daquilo que foi proposto o aluno está lá para cobrar e ele repassa isso para o Núcleo Gestor. Quando a gente pode passa a cobrar do professor que precisa trabalhar aquele conteúdo que foi planejado (Informante D).*

Dentre os elementos que compõe o planejamento deve ser analisando a função da avaliação. Toda avaliação possui uma função para a que foi pensada e para o processo a que precisa qualificar os seus resultados. Assim, a avaliação na educação requer a definição dos seus critérios de validade e fiabilidade. Os critérios de validade permitirão reconhecer que os seus resultados são confiáveis. Outro critério é a fidedignidade. A Fidedignidade é o é entendida como a condição que determina a confiabilidade das informações geradas pelos resultados, ou seja, à medida que os avaliadores foram gerando os resultados, a fiabilidade consiste na aproximação desses resultados, ou das medidas resultante da avaliação dos diferentes avaliadores. Validade e fidedignidade (AFONSO, 2009, 35p.), possuem uma relação intrínseca com o currículo posto que se busque compreender pela avaliação os conteúdos de ensino se foram de fato aprendidos pelos alunos na escola. Diferente da docência, os critérios definidores da avaliação não podem ser ambíguos. Esses critérios devem ser consistentes e objetivos, pois, estes devem fazer sentido e sendo aplicáveis ao processo de ensino-aprendizagem exercerá uma condição reguladora para além do currículo, quando também se terá que respeitar a forma de pensar e aprender em cada aluno. Nas escolas pesquisadas a avaliação pode ser caracterizada como tendencialmente de caráter quantitativa. Consiste basicamente numa aferição de notas que são atribuídas por meio da avaliação de provas e trabalhos apreciados pelo professor. Assim, esse modelo de avaliação limita muito as potencialidades dos alunos. Portanto,

cabe ao professor romper com esta perspectiva de avaliação desenvolvendo estratégias didático-metodológicas que viabilize realizar os objetivos previstos no planejamento docente da disciplina e a integralização curricular para um acompanhamento mais focado do rendimento do aluno.

A complexidade do trabalho docente requer um refinamento da ação do professor no exercício da sua atividade escolar. Daí, o plano de aula como um instrumento pedagógico que se bem elaborado é uma peça que permitirá ao professor seguir um trajeto e chegar a seus objetivos. Assim, o plano de aula vai exigir do professor o planejamento de cada aula num determinado curso. Esta ação é importante, tendo em vista que é necessária a atualização dos conteúdos de ensino.

*É preciso que o professor estude... O professor tem pensar no tempo que ele está com o aluno. Ele tem 50 min. Aqui entre aquela história do planejamento. Pensar numa aula e isso é diário, pois tem turmas [no ensino médio] que ele passa apenas uma vez por semana, depende da carga horária da disciplina mas que ele tem que pensar nestes 50 min. de aula de forma que o aluno seja estimulado a participar deste momento que ele não esteja só para ouvir, na verdade que o aluno deve ser estimulado que seja co-autor, também, do conhecimento.[O professor] tem que abrir espaço para a fala dele, tem que abrir também para a fala do aluno . E tem que abrir um espaço, também, para a reflexão sobre o que os dois segmentos estão se colocando naquele instante. E como fazer isso? Atividades monitoradas, pesquisas monitoradas. E a provocação do aluno, não trabalhar somente de forma individualizada, mas que ele também possa trabalhar com o companheiro do lado, até para somar expectativas, desejos... Esses 50 min. precisam ser muito bem dosados, que não seja só copia na lousa, escreve a mão, só fala, aluno escuta! (Informante C).*

Portanto, o plano de aula deve ser flexível permitindo alterações que possibilitem ao professor uma modificação ou mesmo a atualização do conteúdo de ensino. Os elementos que o professor deve trabalhar devem ser bem dosados para uma boa aula. O tempo deve que ser bem organizado pelo professor para que ele possa, independente dele está falando, expondo o conteúdo ou estar na lousa anotando algo sobre a aula. É preciso que o professor se organize por meio do planejamento.

*(...) o planejamento é uma parte importante e se o professor reconhece isso ele tem que se organizar literalmente, no seu tempo profissional para planejar nesse momento. E como fazer isso para tornar esse tempo [da aula] mais*

*eficaz? O uso das novas tecnologias são ferramentas importantíssimas para favorecer esse momento que eu considero tão importante que é o planejamento. A internet pode facilitar muito, coisas que a gente tinha que ir numa biblioteca para pesquisar três, quatro livros você faz isso em 10 minutos pela internet. Então, é uma forma de você ajilizar o seu tempo, e as estratégias de intervenção... tem sites na internet fabulosos, que dão dicas fabulosas de trabalhar esse conteúdo. Não quer dizer que você vai seguir a receita dada por eles, mas ela pode te dar um norte. Pode ti dar subsídios... filmes... trechos de filme, trechos de textos, imagens é uma coisa tão grandiosa, até para provocar no início da aula, apresenta uma imagem que talvez se estivesse num livro fosse difícil xerocar, escanear... na internet ligou o botão apresentou... fabuloso! (Informante C).*

A estratégia de organização do trabalho docente para a boa aula tem o seu foco no pedagógico. O professor por vezes pode alegar o tempo, ou melhor, a sua limitação de tempo para o planejamento, pois, trabalha dois ou até três expedientes em escolas diferentes. O professor se recente disso, ele ganha pouco, tem muito trabalho, tem um trabalho estafante e se ele carrega desse trabalho manhã, tarde e noite, como é que ele planeja, como sobre tempo para planejar uma boa aula, para o êxito da aprendizagem do aluno, trabalhando ou ocupando o tempo com atividades pedagógicas por vezes três expedientes de trabalho?

*...o que exige em princípio talvez esse tempo requerido pelo planejamento, vá tomar muito o seu tempo, mas se você vier trabalhando nessa rotina, passado algum tempo, vá se dissipar, esse tempo talvez, grandioso que você teve que ter para planejar ao longo do ano ele vai se dissipar . Vai se tornar uma coisa tão simples. Eu, particularmente, vivenciei isso. É por isso que eu te falando isso. Eu tô falando por mim. Ao longo do tempo essa eficácia no trabalho, ela vai se dissipar no trabalho (Informante C).*

Daí como explicar que o professor da escola privada que muitas vezes não tem uma remuneração adequada com esse tempo do planejamento “pago”, tempo de trabalho remunerado, incluso na sua carga horária docente, e muitas vezes ganha menos que o professor da escola pública, que tem esse tempo incluso na sua carga horária de contrato de trabalho, como explicar que o professor justifica a impossibilidade de planejar quando ele tem isso na carga horária como contrato de trabalho? A resposta levantada pela questão acima, é respondida da seguinte forma.

*...O professor da escola pública na grande maioria trabalha de forma eficaz. Isso a grande maioria trabalha de forma efetiva e eficaz. Eu acho que*

*culturalmente, isso até a minha geração não trazem para si essas novas tecnologias para apoiar o trabalho. Na verdade eles não se sentiram provocados. Eles ainda acham que é muito trabalho, dá muito trabalho, trabalhar com as novas tecnologias. Coisa que a gente não observa com essa turma de professores que entrou agora no último concurso. É uma minoria, uma grande minoria, aqui da escola pelo menos nenhum, Mas a gente observa que eles têm uma facilidade maior com as novas tecnologias e por conta disso o planejamento deles é mais eficaz. Os [professores] mais antigos por não levarem em conta o uso das novas tecnologias, o planejamento demora, é mais cansativo, eu não tenho tempo... hoje, eu veja ater mais fácil, trabalhar e planejar. Eu acho mais fácil, ele planejar que trabalhar. Trabalhar sem planejamento: primeiro não tem rendimento. Segundo dar muito mais trabalho. Na minha cabeça de professora atendida com as novas tecnologias, não seu como o professor consegue trabalhar de forma eficiente sem o uso das novas tecnologias. Talvez eu esteja subestimando os meus colegas mais antigos... hoje, aliás, quando eles reclamam que não têm tempo, Eu entendo. Mas não têm tempo, porque também de certa forma não evoluíram com a apreensão e o uso dos instrumentos que estão ao nosso alcance. (Informante C).*

O uso das novas tecnologias no processo pedagógico em sala de aula parte do planejamento que o professor pode potencializar as novas tecnologias como instrumento didático. Isso requer do professor uma postura de renovação para o ensino às novas gerações. No campo da pedagogia os professores foram instigados e as teorias pedagógicas exerceram uma forte influência sobre a pedagogia nova, como forma de combate e superação da pedagogia tradicional. Essa pedagogia antiga foi sendo superada, paulatinamente, a medida que a crítica aos pressupostos pedagógicos que a fundamentavam foram sendo combatidos e destruídos com as novas referências teóricas e as experiências práticas. Conjugaram-se as respostas prontas e a correção dos erros da trazidos à prática pelo modelo da pedagogia tradicional. A pedagogia nova recebe toda a carga no seu alicerce vindo dos movimentos da ilustração que tinha como conteúdo central, a fonte que a ilumina, a ciência. Como nos apontam Tardif e Galthier (2010), a pedagogia nova substituiu a religião como fundamento, pois, *a ciência permitia conhecer a natureza, desvelava os seus segredo e as suas leis; como uma espécie de novo deus, imprimia uma ordem no mundo.* A base desta discussão tem como fundamento atingir melhor o educando, que passa a ser o centro do processo da relação pedagógica com a pedagogia nova. A questão que está oculta, se explicitada remete as seguintes perguntas: qual o saber-fazer pedagógico que o professor tem que ter domínio

para ensinar melhor e conduzir com êxito a aprendizagem dos alunos? Entendendo a didática como uma tecnologia didática, o planejamento é o instrumento por excelência para munir o professor diante das situações complexas que a docência requer a maestria, que se faz na artesanaria de ser professor na sala de aula (COSME e TRINDADE, 2010a). O professor dotado de saberes e da sua experiência toma decisões na sala de aula, na imediatez que pede a situação, daí, a necessidade dele ser ágil e refletir sobre as situações e as circunstâncias que emergem no chão da sala de aula, o remetem a delinear, avaliar e responder a situação e tomar uma decisão de imediato. O professor não pode se por na escola e na sala de aula como um ser divino, nem simplesmente, assumir a docência como um cientista da pedagogia ou da educação, mas um professor que enquanto profissional, no exercício do magistério deve analisar, julgar e decidir, tomando uma opção frente às circunstâncias tão adversas que se dão numa aula e são próprias da docência como profissão: a situação educativa, os saberes docentes e o julgamento (TARDIF e GALTHIER, 2010, 481p.).

Segundo Tardif e Galthier, Van der Maren (2010), relaciona oito situações que caracterizam a situação educativa que está envolto o professor na sala de aula pelo trabalho docente: *(1) Uma pessoa (adulta), que se supõe saber (2) tem contatos regulares (3) com um grupo (4) de pessoas (crianças) que se supõe aprender, (5) cuja presença é obrigatória, (6) para ensinar-lhes (7) um conteúdo socialmente dado (8) por uma série de decisões tomadas em situação de urgência (TARDIF e GALTHIER, 481 – 482p.).* Esses elementos estão interligados numa situação existencial, histórica específica que os marcam. É por estes componentes que se renova e transforma a pedagogia como campo de saber e profissional. Por isso denota-se que os saber docente é plural e sincrético. É desta reflexão que Shön (2000), se refere ao professor como profissional reflexivo: o docente se coloca na sala de aula e sob a condição do seu envolvimento em situações complexas da ambiência da aula, ele é instigado a se posicionar, resolver problemas, conflitos e para isso mobiliza diversos sabres para ter como síntese de uma interpretação hermenêutica, assumir uma tomada de decisão mais esclarecida e no momento mais “acertado”.

Mas retomando a discussão da didática e o planejamento metodológico do ensino, as principais categorias que compõem o núcleo central plano de ensino são: objetivos, conteúdos, metodologia, recursos técnicos, carga horária, avaliação e referências bibliográficas. Mas, lembro-lhe que estes elementos não se compõem de forma linear. Contudo, a elaboração de um plano de aula não pode ser encarada como uma atividade apenas formal e mecânica. É pertinente a compreensão do processo pedagógico analisando a coerência que guarda a relação entre as partes que compõem o plano. No planejamento didático os objetivos têm que ter relação com os conteúdos, à metodologia e avaliação. Assim, também, o conteúdo e a metodologia devem se articular com os demais itens do plano de ensino. Os manuais didáticos inspirados nos modelos tecnicistas deixaram uma marca muito negativa para a avaliação. O entendimento da pedagogia tecnicista sobre a avaliação consistia em tê-la apenas no final do processo didático. Ora, os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação eram entendidos como elementos isolados. Os atuais estudos indicam que a avaliação está presente em todo o processo de organização do planejamento. O processo de aprendizagem é integrado à avaliação em todas as suas unidades. O planejamento é uma ferramenta que pode ser potencializada para o suporte metodológico da aprendizagem.

### **Considerações sobre as técnicas de ensino**

As técnicas de ensino não são neutras. Estas se fundamentam em concepções científicas que definem mesmo que implicitamente uma concepção de sociedade, homem, educação e escola. É tarefa dos professores a escolha fundamentada e coerente sobre que método, para que aula, para a qual ensino, de qual conteúdo se pretende ministrar. As técnicas servem para ajudar o professor em como ensinar certos conteúdos. Mas as técnicas de ensino são situadas, contextualizadas a partir do conhecimento que se pretende sistematizar para o ensino. Contudo, essas técnicas não podem servir como modelos rígidos. Os professores devem reinventar as técnicas e os métodos de ensino considerando que a realidade é um intricado de nexos orgânicos e contraditórios. A escola como instituição social reflete o movimento da sociedade, que repercute na ação docente, na sala de aula, na postura do

professor, na distinção de cada aluno. É preciso que o professor saiba formular as devidas adaptações quando necessárias para garantir a aprendizagem dos alunos (COSME e TRINDADE, 2010b; COSME e TRINDADE 2011; LUCKESI, 2011; NUÑEZ, RAMALHO, 2004).

Sugerimos que o professor não se vincule a uma única concepção metodológica, sob a pena de empobrecer o processo de construção do conhecimento e minimizar a compreensão sobre o seu trabalho. A técnica de ensino não pode servir como uma receita que se aplica ao processo pedagógico. Nenhuma técnica de ensino deve ser limitada a si mesma. A técnica deve sempre está disponível para favorecer a aprendizagem e ao sucesso acadêmico.

Apesar da dimensão predominantemente técnica que se explicita pela docência, a estruturação da aula, conforme o currículo oficial requer do professor agilidade para situações inusitadas. O cuidado que o professor deve ter na ação docente é que as circunstâncias que marcam a realização da aula e que fogem ao determinismo da racionalidade técnico-instrumental. A intervenção técnica tem que ser dividida com a dimensão humana, que é a outra parte da docência. O processo de ensino e a sala de aula se realizam como uma rede de trocas de subjetividades que produzem sentidos e significados na vida dos sujeitos envolvidos.

A sala de aula é lugar de emoção, sentimentos e afetos que são próprios do humano. Às vezes ao escolher uma técnica para ensinar determinados conteúdos, o docente não pode se configurar como aplicação de uma norma ou de uma receita preestabelecida. A escola e a sala de aula são espaços de relações sociais e humanização. A ação docente é sempre uma atitude artística e profissional, que se apoia nos saberes e na autonomia docente, ancorados pela experiência de ser humano.

### **Breves notas para uma boa aula**

A sala de aula é um espaço muito especial, é lá que o professor realiza o seu trabalho. Neste sentido, a sala de aula é o *locus* que abriga o trabalho docente nos seus aspectos mais particulares. Para uma boa aula é necessário

que o professor tenha claro o que deseja fazer, que fim pretende atingir e ter clareza quanto à definição dos objetivos gerais e dos objetivos específicos a serem atingidos. É necessária a definição prévia do que vai ser trabalhado com o grupo de alunos em sala de aula.

Para facilitar a compreensão da organização do trabalho didático, as questões abaixo podem ajudar na prática a preparação da aula:

1. Que objetivos educacionais o professor deve procurar atingir por meio da organização do plano de aula?

2. Que experiências pedagógicas podem ser oferecidas aos alunos para que possam atingir os objetivos previstos?

3. Como organizar eficientemente as experiências pedagógicas com base no plano de aula?

4. Como o professor pode assegurar que os objetivos definidos no plano de aula estão sendo alcançados?

A questão dos objetivos educacionais que a escola deve buscar alcançar é uma questão muito importante. A discussão sobre a qualidade do ensino revela que falta, em muitos programas educacionais, a definição de objetivos claros. Para melhor entendermos a organização pedagógica do ensino-aprendizagem a abordagem, a seguir, é uma tentativa de refletir-se sobre a análise crítica da prática docente considerando uma leitura comportamental do processo pedagógico. O enfoque, a seguir, confronta as práticas curriculares pondo à prova o diálogo entre as idéias de Ralph Winfred Tyler e a pedagogia da competência.

Os professores nas instituições escolares não têm clareza dos objetivos das disciplinas que lecionam. Não basta ter bom senso e uma visão intuitiva para se fazer um bom trabalho com os alunos. A definição dos objetivos educacionais é fundamental no processo de planejamento. Estes não podem ser considerados isolados dos elementos que compõem o processo didático de ensino. Os objetivos constituem juízos de valores dos professores

sobre a que se propõem no seu trabalho. O professor tendo os objetivos bem elaborados define as metas desejadas para o seu trabalho.

A elaboração dos objetivos deve ter como rumo à possibilidade de serem aplicados na ajuda dos indivíduos a enfrentarem a vida. A escola, por meio da sua função social, possibilitará às pessoas o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que lhes servirão ao longo das suas atividades em situações e contextos diversos. Atenção da escola deve estar dirigida para os objetivos que devem ter como foco as falhas ou deficiências dos alunos, ou melhor, aquilo que constitui necessidade dos alunos. Na medida em que os alunos conseguem superar suas dificuldades, em parte, isto significa que a escola está respondendo o desafio de prepará-los para a vida. Cada situação enfrentada possibilita ao enfrentamento de novas situações.

A exigência dos objetivos surge na esfera do planejamento na medida em que as relações sociais tornam mais dinâmicas e a escola passa a ser requerida para outras funções além do ensino e da instrução. Além disso, a crescente produção de conhecimentos fez com que a escola limitasse o que deveria ser objeto de ensino. Assim, cada vez mais se tem substituído os sistemas especializados muito lentos por aqueles que denotam maior rapidez no aprendizado. Programas mediados pelas novas tecnologias se propõem a desenvolver competências aceleradas para que os indivíduos interajam conhecimentos, habilidades e atitudes com a finalidade da aprendizagem de habilitações técnicas. Hoje os currículos escolares estão sendo reformulados continuamente a fim de acompanhar a renovação dos conhecimentos, fazendo com que a escola ensine coisas novas sem deixar cair no esquecimento à guarda dos conteúdos clássicos que a tradição não permite simplesmente o seu desaparecimento (DEMO, 2009; SACRISTÁN, 2011).

Os objetivos têm como fonte pesquisas relatórios ou mesmo as publicações universitárias. A opinião dos especialistas contribui desde que se tenha a resposta à pergunta certa: como pode o conhecimento especializado ser apropriado pelos alunos no âmbito da educação escolar no ensino fundamental? Portanto, a elaboração de um objetivo requer que, de quem o elabora, seja atingível e realizável. Os objetivos selecionados devem guardar

coerência e compatibilidade com o projeto pedagógico da instituição educacional. Para cada ano ou semestre escolar são determinados objetivos exequíveis. Se a escola se pretende democrática, os objetivos podem ser definidos considerando a ênfase nos valores democráticos e na cidadania. Os objetivos podem se referir à análise, às experiências, aos comportamentos, à interpretação, à aplicação. Porém, é recomendável determinar as categorias que amparam os conteúdos a serem especificados pelos objetivos. Não é fácil a deliberação destas categorias, mas, às vezes, para maior especificidade é necessária à definição de subcategorias.

### **Aprendizagem e experiência**

A ação docente sob a óptica da aprendizagem consiste na seleção de atividades que permitam aos alunos experiências que viabilizem atingir os objetivos educacionais estabelecidos no planejamento. Os indivíduos encontram-se situados e marcados pelo contexto em que estão inseridos. Desse modo, cada indivíduo ao se relacionar com os outros, no seu meio e com o mundo, detêm experiências inusitadas, únicas e intransferíveis. É nisto que consiste o conteúdo da aprendizagem. O sujeito é ativo na relação que estabelece com o meio que o circunda e está situado (LUCKESI, 2011; DEPREBITERIS, 2011). O conceito aprendizagem pela experiência coloca em questão a ação do professor. Nesta perspectiva, cabe ao professor, reconhecendo os alunos como sujeitos ativos, fazer uso de experiências diferenciadas que vão enriquecer as possibilidades como opções diante do que pode aprender. Os meios pedagógicos mediam a relação professor-aluno, podendo contribuir para o desenvolvimento de comportamentos ativos.

A aprendizagem entendida a partir da experiência proposta pelo professor e desenvolvida pelos alunos tem como referencial a fundamentação em J. Dewey. É sob este alicerce teórico que se constitui a base da pedagogia da competência. Por esta interpretação é tarefa do professor planejar o ensino do conteúdo considerando a aplicação de metodologias ativas, em que pela experiência se atinge os objetivos pedagógicos. Nesta concepção o aluno aprende fazendo. A garantia da aprendizagem do aluno deve ser colocada não

pelo o que o professor faz, mas pelas experiências de aprendizagem a que os alunos são submetidos.

*O planejamento é à base da proposta de ensino da escola. A gente tem o planejamento por área e o planejamento por disciplina. Além do planejamento geral, que é aquele que o núcleo gestor se reúne com [Professores Coordenadores de Área - PCA's] com professores e analisam toda a situação do processo ensino aprendizagem dentro da escola. O planejamento por área é o ponto crucial, porque é ali onde a gente, e os PCA's conseguem enxergar onde é que estão aqueles gargalos maiores na escola (Informante D).*

O planejamento da ação docente deve garantir que os alunos pratiquem o comportamento definido com base nos objetivos, anteriormente, definido no plano de aula. Neste modelo de aprendizagem pela experiência os alunos desenvolvem as competências definidas no planejamento pelo professor. Vejamos o depoimento docente sobre a organização do planejamento numa das escolas pesquisadas:

*Todo esse planejamento – tem o planejamento por disciplina, onde o professor vai elaborar esse planejamento e entregar ao professor coordenador de área, e no momento do planejamento de área se analisa como está sendo realmente trabalhado isso junto com o aluno. Então o que está sendo planejado tem que acontecer na sala de aula... Temos que garantir que esse professor esteja em sala de aula naquele momento para trabalhar aquele conteúdo que foi planejado (Informante D).*

O professor recorre à mobilização de recursos cognitivos, psicomotores, afetivos, comportamentais e emocionais propondo à resolução de problemas, oportunizando os alunos a situar na prática a aprendizagem pela sua experiência adquirida quando da mobilização dos seus recursos pessoais da resolução da problemática que foi proposta. O aluno é considerado competente quando consegue aplicar de forma eficaz na construção de uma solução a problematização proposta pelo professor numa situação determinada. São diversos os critérios que podem servir para a definição dos objetivos e a sua execução. Mas o docente tem que perceber que diferenciadas experiências podem levar aos mesmos resultados. Portanto, cabe ao professor aguçar a sua sensibilidade para a compreensão de que por uma experiência se atinge vários objetivos.

Daí é muito importante que o professor elabore a sequência didática sobre o conteúdo, objeto do ensino. A prática didática sugere que a organização dos conteúdos de ensino articula diretrizes para a sua estruturação. O planejamento didático da matéria segue as diretrizes de continuidade, sequência e integração. A continuidade se refere à dimensão vertical do currículo (ARROYO, 2011; PACHECO, 2005, MACEDO, 2007; MOREIRA, 1997). Por exemplo: no currículo da escola básica a matemática segue do primeiro ao nono ano no ensino fundamental. A sequência pode ocorrer na medida em que o professor tem o cuidado de ministrar determinado conteúdo aos alunos, mas leva o ensino pela compreensão dos conteúdos de forma encadeada. A aprendizagem do conteúdo seguinte pressupõe o que foi ensinado anteriormente. Na dimensão horizontal se tem a diretriz da integração. Simultaneamente, no ensino o professor tem que se ocupar em integrar os conteúdos das disciplinas numa mesma série, semestre ou ano. Essa busca da unidade pode se dá com o desenvolvimento de projetos de ensino ou projetos pedagógicos interdisciplinares. A pedagogia de projetos é um bom exemplo para a formulação da integração didática do ensino, pois exige uma unidade interdisciplinar e transversal, simultânea em que pelas capacidades pedagógicas dos professores se podem realizar a unidade teórico-metodológica e conteudal. Sob estas diretrizes cabe ao professor fazer o seu plano de trabalho pedagógico seguindo as orientações acima referidas.

### **Avaliação das experiências de aprendizagem**

Para verificar se os objetivos educacionais foram atingidos, deve-se examinar o processo de avaliação das experiências de aprendizagem. Assim, é importante analisar em que grau os indivíduos modificaram seu comportamento. Neste modelo de avaliação, o professor deve observar o comportamento antes da atividade proposta e depois de realizada, para daí se ter o que realmente foi modificado, o comportamento do aluno. Portanto, é necessária a identificação dos objetivos para que se proceda à análise do que foi possível alterar no comportamento dos alunos.

*Na elaboração de provas tem que ver as questões que o professor está elaborando se tem realmente haver com o programa que foi estabelecido... os*

*itens que são criados das questões têm que está dentro do planejamento dos conteúdos que estão programados e dentro também da perspectiva do ENEM desde o primeiro ano [do ensino médio] (Informante D).*

A construção dos instrumentos de avaliação deve considerar a objetividade, a fidedignidade e a validade. Estes instrumentos devem criar situações que possibilitem captar o desempenho do aluno na resolução do problema. O instrumento deve ser flexível e permitir aos alunos mostrar seus comportamentos adquiridos. Para garantir a confiabilidade das medidas, os professores devem compreender que não basta definir e elaborar os objetivos, é necessário aplicar os instrumentos de avaliação adequados a sua realidade, à cultura escolar e da comunidade e respeitar as exigências sociais (LUCKESI, 2011; VIANNA, 2000; CARNEIRO, 2012).

Os resultados da avaliação devem ser compreensíveis para o grande público. Serve para informar aos alunos e ao professor o êxito que se conseguiu no desenvolvimento de um determinado programa de estudos. A avaliação é o núcleo central da organização do processo didático.

Definidos os objetivos cabe ao professor se preparar, estudar, investigando as matizes do conteúdo, verificando os detalhes e elaborar um roteiro que seja orientador do desenvolvimento do conteúdo. É pertinente que o professor tenha consciência do processo de constituição do conhecimento que se realiza pela organização didática do ensino. A transposição didática é o movimento de transformação do conhecimento enquanto tal em conhecimento a ser ensinado. O conceito de transposição didática tem que ser assimilado na medida em que se move transformando-se o conhecimento da disciplina, enquanto ciência o professor retrabalha este conhecimento e modifica-o fazendo as mediações didático-metodológicas, sem perder a rigorosidade da cientificidade. Mas este mesmo conhecimento disciplinar, ensinado, sofrerá uma alteração na estrutura da sua epistemologia (TARDIF, LEVASSEUR, 2011). O que o professor preparou estudando para elaborar o plano de aula, recortando o conhecimento científico e pela pesquisa didática modificou-o em conhecimento a ser ensinado. No ato de ensinar o professor não está tratando do conhecimento científico no seu núcleo duro, mas por meio do planejamento já houve uma complexa alteração do conhecimento que será objeto do ensino

em relação ao conhecimento de referência científica daquela determinada disciplina. Neste processo ocorre uma terceira e conclusiva movimentação do conhecimento. O conhecimento ensinado transforma-se em conhecimento aprendido. É compreensível que o trabalho do professor em sala de aula e a mobilização de todo o seu esforço para que o aluno aprenda, move outra esfera de conhecimento que não é propriamente o conhecimento científico. Também, o conhecimento que os alunos aprenderam é diferente do conhecimento trabalhado no âmbito do ensino pelo professor.

### **A transposição didática da matéria**

A transposição didática da matéria auxilia o professor a compreender que a sua ação como sujeito epistêmico possui uma relevância central na escolha das estratégias de ensino. Não é exagero afirmar que o professor é responsável pela aprendizagem dos alunos. Portanto, é sua a responsabilidade por criar uma ambiência que permita aos alunos a acomodação do que se ensina ou daquilo que é significativo que se quer que aprenda. A opção do trabalho articulando os objetivos com as unidades do programa da disciplina e os tópicos e subtópicos dos assuntos, objeto de estudo tem que se integrem às estratégias de ensino. As estratégias de ensino exigem do professor o mínimo de conhecimento sobre as teorias da aprendizagem. É importante que o professor conheça como o indivíduo aprende para adaptar as suas estratégias de ensino à realidade dos alunos da sua classe ou turma, relacionando a idade com o nível de desenvolvimento e a maturidade destes.

Quanto à metodologia cabe ao professor observar que os conteúdos disciplinares são determinados por uma epistême que é particular de cada área. Porém, cabe ao professor no planejamento adotar uma metodologia que melhor articule o ensino de determinado conteúdo. Que fique claro, o ensinar da matemática é diferente da filosofia, sociologia ou física! Neste sentido, conteúdo requer a seleção de uma metodologia que melhor se ajuste ao seu ensino. Mas é interessante destacar que a avaliação, bem como os objetivos, os conteúdos e a metodologia não podem ficar desintegrados no processo didático. A avaliação perpassa todo o processo retroalimentando a reorganização contínua da estrutura do ensino e da aprendizagem. Mas

existem modelos avaliativos convenientes para cada conteúdo disciplinar. Avaliar de conteúdos teóricos é diferente da avaliação de conteúdos práticos. É indicado que os instrumentos de avaliação guardem a devida harmonia entre a estratégia de aprendizagem com a metodologia adotada pelo professor. Por exemplo: a prova não deve ser utilizada indiscriminadamente, existem outros instrumentos de avaliação que devem ser usados para melhor avaliar a aprendizagem dos alunos. A autoavaliação deve ser aplicada para se ter a crítica do aluno, como mais um aspecto que colabora para que o professor possa fazer da melhor maneira possível a análise do desempenho acadêmico do aluno. Portanto, a avaliação está associada a todos os elementos do processo didático, fazendo a junção na composição de todo o processo ensino-aprendizagem (LUCKESI, 2011).

### **A aula e a prática de ensino**

O professor deve começar a aula lembrando os conteúdos trabalhados na aula anterior. Iniciar a aula pelo que foi ministrado funciona como uma revisão e ajuda os alunos no encadeamento das unidades de ensino. A lembrança dos conteúdos ajuda na fixação e compreensão do que foi objeto do ensino e do que será ensinado. É um momento em que o professor pode fazer alguns ajustes e tirar dúvidas sobre o que foi ministrado. Durante a aula o professor deve observar como os alunos se comportam, as perguntas, o interesse, a participação e o envolvimento destes com os objetos de ensino expostos. Daí o professor avalia como se encontra o desenrolar da aula o seu desempenho, verificando o que pode ser reajustado para o êxito dos seus objetivos. A aula deve ser um momento de descoberta, oportunizando aos alunos a reflexão, o exame e a curiosidade. Portanto, o uso de uma pedagogia problematizadora é fundamental. Apresentar os conteúdos de ensino na forma de questões ou mesmo colocar problemas ou desafios que levem os alunos ao questionamento, a dúvida e a curiosidade. Uma das maneiras do professor enriquecer a aula é apresentando objetos novos ou por meio da utilização de recursos técnicos e tecnológicos. O computador, a internet ou mesmo o livro didático podem enriquecer a aula, ilustrando o conteúdo, contextualizando o

assunto ou até mostrando na prática como se emprega na realidade o que se estuda na sala de aula (TARDIF, LEVASSEUR, 2011; COSME e TRINDADE; 2010a).

A busca da unidade teoria e prática, ação e reflexão, ato e pensamento, está no horizonte de realização da atividade docente. É um desafio a docência. Os professores que não tiveram uma formação inicial para o exercício do magistério, em sua maioria, têm dificuldades na regência da classe. Sentem a docência como um trabalho árduo. A principal dificuldade é com a comunicação. Não conseguem interagir com o grupo, ficam embaraçados com facilidade, não sabem usar do improviso diante de situações imprevisíveis que surgem na aula, apresentam estado de tensão e nervosismo ou demonstram insegurança e ansiedade embora dominem o conteúdo de ensino. Sentem-se impotentes diante da incapacidade de superação de si mesmos. Quando esta situação se instala somente por meio da avaliação e autocrítica do trabalho realizado é que se pode perceber a necessidade da mudança. Isso não é motivo para desistir do magistério. Mas é preciso humildade para reconhecer as falhas e poder melhorar a ação docente. A persistência no planejamento da atividade pedagógica é essencial para se conquistar na prática pelo exercício a formação em serviço para a docência. Aliada a prática há que se conhecerem profundamente os mecanismos que constitui o funcionamento do sistema didático. É imprescindível a atualização pedagógica permanente do professor. Portanto, o docente tem que está sempre aberto para a mudança, quebrando seus paradigmas, desenvolvendo a sensibilidade para com o outro, fortalecendo suas habilidades na produção, socialização e transmissão do conhecimento (PARINI, 2005; CAMPOS, 2012, PERRENOUD, 2011; GASPARIN, 2007).

Outro aspecto que vale chamar atenção é para a assiduidade e pontualidade. Atualmente nas redes de educação básica um dos maiores problemas para a gestão escolar é o absenteísmo docente. Ou melhor, a falta do professor a escola. A ausência do professor na sala de aula acarreta perdas, interrompe o processo ensino-aprendizagem ou no mínimo quebra o ritmo de estudo dos alunos.

O mais grave é quando a falta do professor mostra o seu descompromisso com o trabalho docente, sobretudo, quando os alunos percebem ou caem na desmotivação ou até mesmo ficam revoltados. Nestas situações o professor perde a sua credibilidade e confiança perante os alunos. Os discentes denunciam e cobram envolvimento do professor faltoso. Pelo desleixo do professor na sua falta na escola ocorre a perda não somente da aula, mas do conteúdo que não foi ministrado, da aprendizagem que inexistiu e da repercussão na carga horária final da disciplina. A recuperação da aula nunca será a aula em que houve a ausência do professor. Possivelmente será marcada uma data alternativa a ser realizada em outro dia. É inconveniente para os alunos vir à instituição escolar num outro dia em que não se tem a previsão de aula. Na maior parte das vezes nem todos os alunos poderão estar presentes à recuperação da aula. Assim, o professor para não prejudicar os alunos que não puderam vir para a recuperação da aula, cabe ao docente usar o bom senso e não ministrar conteúdos novos. A falta do professor é sempre uma perda para os alunos.

### **A ação docente e a prática pedagógica**

A boa aula requer do professor a mobilização da ação docente para que se estabeleça um ambiente propício ao ensino e aprendizagem na sala de aula. Assim, é necessário que o professor tenha equilíbrio nas suas tomadas de decisões em sala de aula. O professor é responsável pelo êxito dos alunos.

Somente o planejamento didático do conteúdo de ensino não garante o sucesso do trabalho docente. Outros fatores também devem ser observados, tais como:

- O professor deve caminhar na sala, observando os alunos, o que eles estão fazendo durante a aula;
- Usar a voz como instrumento pedagógico. A modulação da voz permite grifar uma palavra, destacar frases e prender a atenção dos ouvintes;
- O corpo “fala”. O uso de gestos facilita o diálogo com a turma e cria um clima de confiança e coesão entre os participantes da aula;

- Cabe ao professor valorizar as perguntas que os alunos lhes dirigem, isso contribui para que se estabeleça uma empatia com a turma. As perguntas devem ser respeitosamente respondidas. A réplica aceita uma tréplica. A discussão na sala de aula deve envolver a todos que desta participam;

- A abordagem dos conteúdos de ensino deve ter um encadeamento progressivo e o professor faz o arremate fazendo uso de sínteses.

- O curso tem que ser planejado, bem como a disciplina e a aula. Se as aulas tratam de conteúdos diferentes, devem ser elaboradas adaptando o conteúdo à metodologia de ensino.

A excelência da qualidade do ensino tem no acompanhamento a cada aluno e no suporte ao grupo de alunos que se conseguirá a melhoria no desempenho da aprendizagem coletivamente (COSME, TRINDADE, 2011; GASPARIN, 2007). Não é pela ação individual, isolada e fragmentada do professor que vai se atingir os objetivos educacionais pretendidos, mas é preciso que se estruture a ação do ensino de modo a fortalecer a aprendizagem dos alunos. Muitos são os elementos que influenciam a aprendizagem. Portanto é preciso que o professor fique atento à comunicação eficaz, à interação dos alunos com os objetos de aprendizagem, com a motivação e a autoestima dos alunos.

## **Conclusão**

Na pesquisa aprendemos que o término de um trabalho de investigação não tem o seu fim com a conclusão. A conclusão na pesquisa é sempre parcial. Revela apenas um momento que o pesquisador sai do campo de pesquisa e volta para um corte da realidade diante do seu tempo: os prazos. Porém, não é fácil entender que a pesquisa que a investigação segue a problematização que foi pontuada quando do início da proposta de trabalho. Assim, é fundamental na pesquisa relacionar a problematização com o objeto de pesquisa. Buscamos perseguir essa relação intensamente. Visitando as escolas, conversando e entrevistando os nossos depoentes informantes foi possível entender o que faz uma escola, “uma boa escola” considerando o conteúdo das referências da avaliação externa em que as escolas pesquisadas foram submetidas. Por um lado da nossa parte houve o compromisso de compreender a reflexão teórica que aqui tentei fundamentar a discussão sobre avaliação e currículo, e de forma especial, o esforço que elaborar uma conceituação epistemológica sobre a definição de avaliação curricular. Aqui se tentou definir a discussão teórica como uma linha de pensamento que estrutura o conceito e a interpretação da avaliação curricular enquanto campo teórico e a sua riqueza mobilizada pela inovação conceitual como um fio temático. Por outro lado, fazer dialogar a discussão de fundamento conceitual com a prática da avaliação e a realidade da escola. Ou seja, respeitando a natureza prática presente na escola discutir a validade dos argumentos da realidade e relacioná-los com a ideia presente sobre os elementos que fazem efetivamente uma boa escola. Parte destas reflexões necessitou de uma análise a partir das falas dos sujeitos pesquisados. Não foi pretensão à exaustão do tema, mas tivemos a responsabilidade pela leitura e interpretação do empírico pesquisado, levantar o debate de forma clara, aberta e profunda. A ação dos sujeitos naquele contexto pesquisado são configurações históricas contextualizadas pelas suas vidas como ser-no-mundo. Buscamos respeitar as interpretações subjetivas dos sujeitos e as

pontuamos frente à tomada de posição diante das possibilidades colocadas pelas dimensões intersubjetivas construídas pela experiência da avaliação externa na escola. Tomamos as posições dos informantes como interpretações carregadas de sentidos que se legitimam pela unidade da relação entre pensamento e ação. O significado dessa experiência que a pesquisa tentou capturar a possibilidade de uma dimensão ontológica de autoafirmação do seu próprio ser, posto que a escola é um espaço em que se coadunam numa simbiose as intersubjetividades que não possuem um fim em si mesmas. Os indivíduos na escola convivem, trocam se relacionam, se respeitam mutuamente formando um ambiente próprio da cultura. Na escola se faz a vida humana e se define a própria humanidade pela educação. No entanto, das falas dos sujeitos pesquisados se tentou abstrair o cerne do processo que se efetiva como síntese mesmo que circunstanciada historicamente pelos papéis dos sujeitos no grupo e das suas referências na escola entre gestores, professores, alunos e pais. Por este aspecto foi possível com o consentimento prévio dos sujeitos da pesquisa ter na escola possível de realização da vida humana, pela conquista da subjetividade. Isso significa que a escola é um campo de articulação de possibilidades da autorrealização do humano posto que é um espaço compartilhado por muitos. A escola é um território de disputas em que se efetivam as vontades, os desejos, as representações, as ideias, os gestos e conflitos que são frutos da conquista da autonomia, seja na dimensão material ou intersubjetiva. Vive-se na escola um pluralismo constitutivo das relações que pela convivência se tem disputas de poder, enfrentamentos e resistências, torna os relacionamentos humanos por demais complexos e densos, complicados e diferentes (OLIVEIRA, 2012, p.2261-278). A luta por fazer valer a nossa humanidade, é uma luta de poder, que se realiza na existência de nos fazermos humanos na medida em que procuramos dominar uns aos outros. Daí, emergem os conflitos diante da diferença com que se interpretam os interesses quando convergentes e complicadas relações quando das situações divergentes. Logo, a igualdade humana é possível, desde que demarcada no campo da sociabilidade como igualdade de direitos. Se esse argumento é válido, também se aplica as instituições, especialmente, a escola, que deve perseguir se construir enquanto projeto de uma instituição universalista, posto seu

espaço dividido como território ocupado por diferentes sujeitos. Sob este horizonte é que a escola como instituição deve seguir o seu reordenamento em nossa sociedade como forma normativa para por o ser humano no centro das referências engajando-o no mundo.

Por esta distinção, tentamos promover uma leitura crítica da escola como direito seja reconhecido, promovido e garantido para todos. A sociedade que estamos a fazer está mais preocupada em valorizar o valor, ou seja, em oportunizar o mercado viabilizando a sua expansão e possibilitando lucros absolutamente fabulosos, do que oferecer uma escola de qualidade que facilite o acesso aos bens culturais, oportunizando o desenvolvimento das capacidades e talentos humanos e da melhoria da qualidade de vida para a promoção da equidade e da justiça social.

Desde os anos de 1980 sob o patrocínio da Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, responsável pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, houve no mundo um chamado para o investimento nos sistemas de ensino na Europa e nos Estados Unidos que a qualidade passou a ser um elemento constitutivo do discurso político. Esse chamado teve como consequência um amplo programa focado na avaliação dos resultados dos alunos. Nos anos de 1990 no Brasil, de forma particular, houve mudanças significativas nas políticas educacionais que passaram a influenciar fortemente as ações governamentais no campo da educação escolar. O modelo da avaliação alicerçada em indicadores de rendimento dos alunos passou a se constituir referencial para a definição de ações dos estados para a formulação de políticas públicas na educação. Em nosso país passou-se a adotar esse modelo de avaliação de rendimento escolar dos alunos e os resultados dessas avaliações externas serviram para orientar os governos sobre a implementação de políticas públicas de educação. Na escola de forma particular esses resultados têm revelado a definição do desenho curricular, os seus formatos, conteúdos e a suas destinações. Neste sentido, verificamos que a influência desse modelo avaliativo promoveu os famosos *ranqueamentos* como forma de estimular as instituições escolares a disputar as melhores posições. Ou seja, foram instituídas políticas de estímulo baseadas nos conteúdos dos resultados das

avaliações externas a que as escolas foram submetidas. Esse modelo de avaliação de rendimentos tornou-se hegemônico vigendo com poucos questionamentos por mais de duas décadas. A nossa pesquisa se vincula ao princípio que considera a necessidade de avaliar a própria avaliação. Entendemos que esse modelo de avaliação de rendimentos dos alunos precisa ser questionado posto que há problemas que precisam ser esclarecidos quando se considera a relação direta entre o rendimento dos alunos e o ensino com a qualidade da escola, posto que a função social da escola é muito ampla e envolve elementos distintos e significativos que se situam no âmbito das subjetividades e que envolvem aspectos que complexificam as relações quando se trabalha com afirmação da dignidade do ser humano: a definição de valores, princípios e pressupostos éticos. Também, afirmamos pela nossa investigação que as realidades das escolas são muito específicas e as suas diferenças são imensas, o que pode invalidar as considerações de uma disputa em que se *ranqueará* as melhores, uma vez que os rankings não tomaram essas parametrizações e pouco consideraram as especificidades entre as escolas quando dos seus resultados. É bom lembrar que o termo qualidade guarda uma falta de precisão, posto que nesta categoria encerre certa ambiguidade. Quando se refere à qualidade pode tratar de satisfação, eficiência, eficácia ou até mesmo de fatores quantitativos de um serviço ou produto. As variáveis para a definição de qualidade podem ser plurais e envolver vários fatores diferentes. Quando se trata da escola a qualidade pode ter se referido, por exemplo: a estrutura e organização da escola, o currículo, o planejamento, o ensino, a formação docente e aos resultados dos alunos. Porém, para se ter a seriedade sobre a qualidade do ensino é necessário que se considere o contexto em que a escola e os alunos estão situados. A oferta de uma melhor educação envolve aspectos e fatores possíveis de serem efetivados como política educacional. Assim, o Estado tem que oferecer as condições de aprendizagem iguais para todos, a partir dos objetivos como forma de produzir respostas generalizáveis considerando as diferenças e diversidades. Portanto, os modelos de avaliação trazem verdadeiros desafios que precisam ser superados para se considerar parâmetros simétricos de qualidade para se ter a avaliação de alunos, professores e instituições escolares.

Sabemos da importância da avaliação, mas nunca é demais afirmar que educação é um processo de transformação nos seres humanos, lento e custoso que envolve uma diversidade de fatores, daí, a possibilidade de se definir avaliações com valor agregado que consideram parâmetros mais consistentes considerando a realidade, as condições e o contexto de cada escola a ser avaliada em busca de definir medidas educacionais mais amplas e, simultaneamente, mais relevantes para a escola e a sua comunidade avaliada.

A pergunta fundamental que a escola deve responder pela avaliação curricular é o que os alunos devem aprender para assegurar o seu futuro? Ou para que servirão os conhecimentos que lhes são ensinados hoje? Enfim, estas questões referem fundamentalmente a responder que escola, estamos fazendo hoje e para qual sociedade? O currículo é uma construção que se define historicamente por meio da regulação imposta pelas forças sociais, seja da imposição das elites ou da pressão que as camadas menos elitizadas da sociedade fazem diante do jogo de forças das relações sociais, ou como sugere Gramsci do movimento do bloco histórico. Desse modo, o olhando sob esta óptica currículo é disputa de poder em que se afirma o que a escola deve ensinar. Os programas curriculares de cada época histórica reflete o momento por que passa a sociedade. A sociedade se transforma, a escola muda e o currículo, também, é modificado. A escola contemporânea tem revelado essas mudanças pelo desenho do currículo que se forja pelas influências, pressões e variações provocadas pelo contexto dos programas de ensino. Portanto, o currículo não se limita a uma relação de pontos para o estudo de uma disciplina, ou os conteúdos disciplinares, projetos, carga horária ementas de estudos, planos de aula. O currículo pode ser interpretado como o conjunto das experiências de aprendizagem que carregam os alunos e professores por todo o processo escolar, incluindo o que a escola lhes ensina, o que aprendem sobre como estão integrados os conteúdos, a interação das disciplinas e a integração das diretrizes que guiam os referenciais do projeto pedagógico da escola. Mas também, o que se compreende da estruturação das experiências que previamente planejadas podem que ocorrer ou não no interior da escola e que são requeridas pela sociedade por meio da

mobilização dos sujeitos no processo ensino e aprendizagem.

Sobre o currículo do ensino médio no Brasil tem-se uma discussão que segue vários anos: é necessário enxugar o currículo. Os alunos na escola de ensino médio são submetidos a uma extensa carga horária com uma enxurrada de conteúdos que trazem informações por demais especializadas. Por exemplo: se perguntássemos ao professor de física no ensino médio algo sobre sociologia, ou química... ou história é muito provável que ele não responda ou que não domine o assunto objeto da questão. Ou melhor, como exigir dos alunos que dominem com certa profundidade algo que nem os seus professores conseguem responder, pois, não domina todas as matérias? Como o aluno deve ser exigido de saber “tudo” de todas as matérias do currículo do ensino médio? Sabemos que não são questões fáceis de serem respondidas. Essas questões estão nos roteiros das mudanças curriculares que visam atualização dos currículos. Acredito que como fonte da pesquisa por nós realizada é necessária a completa alteração da concepção pedagógica que de forma geral orienta as definições curriculares. Urge organizar uma mudança no paradigma pedagógico. Isso se realiza tomando como base o método orientador das metodologias de ensino considerando a sua aplicação nas diferentes áreas do conhecimento. A ciência deve servir para explicar as situações que demarcam as relações entre homem e a natureza, em outros termos, a educação científica pode contribuir como uma linguagem que pode ser apropriada pelo aluno para explicar a sua relação com o mundo ao seu redor. Mesmo ainda não sendo um consenso o ensino médio está começando a ser compreendido não como sendo degrau preparatório para o ensino superior, mas como caráter terminal da educação básica. Há um movimento contradizendo a lógica das reformas da educação em curso no país em que se tem a compreensão do currículo da escola minimizado a acumulação e a organização de disciplinas pontuais. A sociedade contemporânea tem provocado rápidas transformações que modificaram o cenário da produção do conhecimento. Sabemos que a escola hoje é apenas uma das possibilidades que as crianças e jovens terão para o futuro como condição de acesso a informação. Temos localizado uma tendência que afirma que a escola deve estar mais concentrada em promover

junto aos alunos a análise crítica das fontes de informação e na reconstrução do suporte básico que viabiliza a transformação contínua da informação em conhecimento. Para que se explicita o que aqui tento expor a pergunta que deve ser posta é: frente à mudança contínua do conhecimento e a intensidade com que o conhecimento tem se modificado, como definir do que os alunos precisam estudar? Eis o desafio.

Outro ponto que merece destaque no âmbito da pesquisa é o tempo de aprendizagem. Na investigação juntos as escolas pesquisadas os professores afirmam que as avaliações externas contribuíram para a alteração das práticas docentes no que se refere ao planejamento do trabalho pedagógico. Os professores passaram a ter maior compromisso com a organização didática e metodológica para o trabalho em sala de aula com ênfase na aprendizagem dos alunos. Os modelos da avaliação a que os alunos são submetidos e resultados da avaliação externa levam os professores a reverem as suas práticas. A maioria dos professores das escolas objeto da nossa pesquisa estão elaborando as suas aulas seguindo as novas orientações curriculares e considerando os descritores exigidos como conteúdos nas avaliações SAEB, ENEM e SPAECE. Com a influência dos resultados das avaliações externas as escolas passaram a adotar a gestão focada em resultados. Isso repercutiu na organização do trabalho dos professores. Assim, podemos afirmar que há uma tendência em que os professores sob este aspecto passaram à trabalhar em sala de aula a gestão do tempo de aprendizagem. A pesquisa revelou que estes estão mais abertos para o trabalho pedagógico e consideram no cotidiano que a sua responsabilidade em promover boas aulas é um diferencial para a aprendizagem dos alunos. Mas há que se considerar o nível sofrível dos alunos que chegam ao ensino médio. Falta-lhes muito. A formação que tiveram por ocasião do ensino fundamental que deixou muito a desejar. Podemos elencar os principais fatores: foram aulas de disciplinas que por meses não tiveram professores, docentes faltosos, escolas que faltou uma gestão comprometida com a aprendizagem dos alunos, dentre outros. Alguns mitos estão sendo demolido e os professores passaram a confiar que toda criança tem um potencial de aprendizagem: as crianças podem aprender!

Nesse aspecto o professor está mais otimista com os alunos e sabem que mesmo lenta a mudança pode acontecer ao longo de um tempo determinado. Mas algo tem que ser feito. Para que uma nova realidade se efetive na escola os professores devem diversificar o processo pedagógico com diferentes recursos didáticos e metodológicos. Considerando a necessidade de ter a educação básica com o princípio da terminalidade, no ensino médio temos uma carga horária de com duas mil e quatrocentas horas de trabalho pedagógico, distribuídas em oitocentas horas anuais em três anos, a escola deve ser potencializada para construir nesse tempo pedagógico um conjunto de novas ação. O Novo ENEM está reorientando os projetos pedagógicos das escolas e do ponto de vista pragmático a atividade dos professores está sendo guiada por esta perspectiva de rompimento com o modelo do vestibular tradicional, tem na sua plataforma a matriz de conteúdos e o desenvolvimento de competências como referências centrais. Porém, outro problema se coloca: o ENEM ganhou outra função de instrumento de seleção para a entrada na educação superior. Portanto, a escola fica numa situação delicada. Trabalhar a formação docente para a atualização didática dos professores requer o domínio das pedagogias ativas tendo a resolução de problemas como elemento nuclear de orientação do planejamento pedagógico das aulas. Os desdobramentos dessas referências são a elaboração do detalhamento da ação docente em sala de aula com a construção de um plano de aula que possa produzir intervenções docentes com consistência. O professor terá a responsabilidade de ter que mudar o conteúdo e a forma da sua aula. Desse modo, é fundamental a valorização da experiência dos professores, respeitando a sua autonomia. O desafio dos professores com o desenvolvimento das suas atividades em sala de aula, desde que aliadas à reflexão crítica o que requer o aprofundamento nos conteúdos específicos e incentivar o diálogo entre o saber disciplinar e o saber pedagógico. Por isso tão importante a dimensão do autoconhecimento do professor, para que ele se situe numa abordagem teórica e tenha uma postura coerente e autêntica na escola. O professor precisa de suporte para que por ele mesmo, passe à elaboração do material didático para o ensino das disciplinas e daí possa trabalhar conhecendo o nível da aprendizagem dos seus alunos, possa promover as aprendizagens diferenciadas respeitando os limites dos seus

alunos. Portanto, é relevante e necessário ao professor refletir sobre as suas experiências analisando-as, mas também, está aberto para aprender com as experiências e com os novos enfoques sugeridos pelas práticas de outros professores e de outras escolas.

Porém, outras sugestões são necessárias para a melhoria do ensino médio. A universalização do ensino médio é um grande desafio. Nos últimos anos, a partir de 2011, segmentos de jovens concluintes do ensino fundamental chegam ao ensino médio. Mas o atual ensino médio muito deixa a desejar diante das novas exigências do mundo do trabalho. Segundo relatório da Organização Não Governamental “Todos Pela Educação”, tomando informações do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, do ano de 2010 o Estado do Ceará ocupa a 17ª posição no ranking nacional entre os Estados brasileiros no índice referente à Taxa de Atendimento Escolar no Ensino Médio considerando a faixa de jovens na idade dos 15 aos 17 anos é de 81,3%. Esse indicador nos mostra que muito ainda falta para o atendimento do ensino médio. Entre os Estados do Brasil o Ceará ocupa a 6ª posição maior do país e a 2ª da Região Nordeste em números absolutos com jovens dos 15 aos 17 anos fora da escola. Segundo fontes do Censo do IBGE de 2010, o Ceará tem 96.604 jovens fora da escola. Sabemos o quanto é difícil de ter que fazer este jovem fora da escola ter o seu retorno para a sala de aula. Outra informação preocupante é a taxa de concluintes no ensino médio no Ceará que não chega a 60% segundo a Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC. Os jovens, mesmo os das camadas mais empobrecidas da nossa sociedade, vivem fora da escola outro mundo.

Assim, assistimos nos últimos anos um lento crescimento do ensino médio. O resultado do IDEB de 2009 para 2011 é preocupante, pois, se compararmos os números de 2005 para 2009 e de 2009 para 2011 temos que considerar que os alunos melhoraram, porém, muito pouco, a variação do índice foi de 0,3 pontos. O desempenho do sistema público de ensino médio revelado pelo IDEB de 2009 e 2011 nos mostra a estagnação desse nível de ensino. O resultado de 2009 foi o mesmo do ano de 2011: 3,4 pontos. O ensino médio falta ritmo nos resultados das avaliações. Quando comparamos

os resultados do IDEB com o financiamento da educação pelo poder público, verifica-se que 65% dos recursos são para o ensino fundamental; 13% para o ensino médio; 7% para a educação infantil e 15% para a educação superior, onde se tem os melhores indicadores, se fez o maior investimento. A coincidência não é por acaso. Porém, o ensino médio acumula graves problemas:

- Ensino com aulas pouco interativas e descontextualizadas;

- Excesso de disciplinas no currículo;

- Falta de integração das disciplinas no currículo;

Currículo fragmentado e pouco flexivo;

- Formação inadequada de professores;

- Grande número de docentes contratados com carga horária parcial;

- Falta de programa de atualização pedagógica;

- Falta de planejamento didático-metodológico que utilize melhor o tempo de aprendizagem durante as aulas;

A escola parece muito distante da realidade vivida pelos adolescentes. Rara são as exceções, mas, o ensino que se faz atualmente nas escolas de ensino médio na sua maioria segue o modelo da pedagogia tradicional e muitas são as lacunas que os alunos trazem da sua escolaridade do ensino fundamental que não são recuperadas no ensino médio. Alunos que passarão anos sem ter estudado o conteúdo de determinada área ou disciplina, o absenteísmo docente, falta de material pedagógico para as aulas, escolas sem bibliotecas e laboratórios ou mesmo infraestrutura precária e até a falta a falta do livro didático. Os métodos de ensino aplicados nas aulas são antiquados e não agregam motivação para o estudo e a frequência à escola. Temos que por a escola e os professores a dialogar com o mundo do trabalho que tem se transformado numa rapidez nunca vista na história da humanidade. Mudar o ensino médio no Brasil é urgente. Mas a expansão do ensino médio não espera e muitas são as demandas. A expansão do ensino médio deve ser realizada como política pública dos governos estaduais que

devem inicialmente ter como objetivo trabalhar para o pleno atendimento do término da escolaridade básica, mas atenta às questões do fracasso escolar e do insuficiente desempenho dos alunos. Mas é preciso que mudanças sejam iniciadas para que a escola de ensino médio realize a sua função social.

O governo federal tem anunciado neste ano de 2012 a intenção de promover mudanças no ensino médio no Brasil. Parte das mudanças seria iniciada pela reformulação dos currículos vigentes. A ideia é integrar a matriz curricular transformando as atuais disciplinas em um novo desenho curricular nas suas grandes áreas orientadoras da produção do conhecimento: 1. Matemática e suas Tecnologias; 2. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 3. Ciências da Natureza e suas Tecnologias e 4. Ciências humanas e suas tecnologias. Esse modelo de trabalhar a matriz curricular em quatro grandes áreas é apontado pelo MEC como uma forma de superação da fragmentação presente na oferta do currículo por disciplinas e abertura de um canal entre a escola, o mundo do trabalho e as práticas sociais. É muito importante a integração do currículo pelos conteúdos de ensino, mas de forma profunda e interdisciplinar. Estas possibilidades de mudanças no ensino médio vêm sendo construídas, principalmente, pela provocação que o ENEM tem apresentado com os seus resultados anuais diante a necessidade de fazermos uma nova escola possível. No interior desta mudança na escola de ensino médio é necessário repensar a organização da escola como um todo nos seus tempos e espaços escolares, por meio de um projeto pedagógico compartilhado e bem definido. Mas não basta um documento que oriente os caminhos desta nova escola, mas é preciso dispor de boas condições de trabalho para o professor. Para que efetivamente se realize de fato esta nova proposta de escola é fundamental investir na valorização dos professores. Sabemos que uma boa escola não se apenas com uma boa docência, que se utiliza do planejamento para é preciso apostar numa definição de estratégias de aprendizagem para o eito escolar, mas é preciso uma gestão que use da liderança para conquistar e mobilizar professores, alunos e pais para o comprometimento com um projeto contínuo de melhoria da escola, mantendo a unidade entre gestão, docência e família. Isso requer a definição de um padrão de escola nacional, mas que se faz em comunidade.

## Referências Bibliográficas

ABNDERLY, Maria Amália et. al. **Para compreender a ciência – uma perspectiva histórica**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1994.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional – regulação e emancipação**, 4ª ed. São Paulo: 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2008.

APPLE, M. Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.

ARIEH, Lewy (Org.). **Avaliação de Currículo**. São Paulo: EPU e Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Organizador). **Repensando a pesquisa participante**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - no.9394/96. Brasília, 24 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, Brasília: INEP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação, **Exame Nacional do Ensino Médio**, Brasília: INEP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, **Exame Nacional do Ensino Médio – Documento Básico - 2000**, Brasília: INEP, 1999.

BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco (Orgs). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência – por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BULLRICH, Esteban e ZINNY, Gabriel Sánchez. **Ahora... calidad**, Buenos Aires: Pensar Fundación, 2011.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**, 2ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. Qual a identidade da sua escola? A contextualização curricular deve ocorrer a partir das diversidades regionais, In: **Revista Aprendizagem**, Curitiba – Paraná, Editora Melo, Ano 2, no. 5, Março/Abril, 2008. ISSN: 1981-5913.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão escolar e inovação**, Pinhais: Editora Melo, 2010.

CARDOSO, Fernando Henrique. **A soma e o resto**: um olhar sobre a vida aos 80 anos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CARNEIRO, Moacir Alves. **O nó do ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CORAZZA, Sandra e SILVA, Tomaz Tadeu. **Composições**, Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CEARÁ, Secretaria da Educação. **Metodologias de apoio: áreas de ciências humanas e suas tecnologias – histórias, filosofia, geografia, sociologia**. Fortaleza: SEDUC, 2008.

CEARÁ, Secretaria da Educação. **Metodologias de apoio: áreas de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias – matemática, física, química e biologia**. Fortaleza: SEDUC, 2008.

CEARÁ, Secretaria da Educação. **Metodologias de apoio: áreas de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias – matemática, física, química e biologia**. Fortaleza: SEDUC, 2008.

CEARÁ, Secretaria da Educação. **Metodologias de apoio: áreas de linguagem, códigos e suas tecnologias**. Fortaleza: SEDUC, 2008.

CEARÁ, Secretaria da Educação. Proposta de reorganização curricular do ensino médio noturno na rede oficial de ensino do Estado do Ceará – projeto pedagógico, Fortaleza: SEDUC, 2011.

COSME, Ariana e TRINDADE, Rui. **Aprender a aprender na escola – por quê? como? quando?** Pinhais: Editora Melo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Todas as aprendizagens são pessoais, mas ninguém aprende sozinho** – gerir as salas de aula como comunidades de aprendizagem, Curitiba: Editora Melo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Escola, educação e aprendizagem** – desafios e respostas pedagógicas, Rio de Janeiro: WAK Editora, 2010.

COSTA, Marisa Vorraber (org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**, 4ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CNE. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Resolução No. 4**, de 13 de junho de 2010. Define diretrizes curriculares nacionais, gerais para educação básica.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer CNE/CEB No. 5/2011. Assunto: Define as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Parecer aprovado em 05/05/2011, aguardando homologação do MEC.

DAMASCENO, Maria Nobre e SALES, C. de M. (Coord.). **O caminho se faz ao caminhar**, Fortaleza: Editora UFC, 2005.

CRONBACH, Lee et al. **Toward reform of program evaluation**. São Francisco; Jossey Bass, 1980.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Editora Atlas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento moderno**. Petrópolis: Vozes, 1997.

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação da aprendizagem** – casos comentados, Pinhais: Editora Melo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Avaliação na educação profissional** – a busca da integração de saberes, Pinhais: Editora melo, 2011.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

DOLZ, Joaquim e OLLAGNIER, Edmée et al. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa e AFONSO, Almerindo Janela (Organizadores).

**Olhares e Interfaces** – reflexões críticas sobre a avaliação, São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, Domingos (Organizador). **Avaliação em educação** – Olhares sobre uma prática social incontornável, Pinhais: Editora melo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Avaliar para aprender** – fundamentos, práticas e políticas, São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**, Campinas: Autores Associados, 2010.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em perspectiva** – Heidegger em retrospectiva. Petrópolis: Vozes, 2007.

GARCIA, Regina Leite (Organizadora). **Método** – Métodos e contramétodo, São Paulo: Cortez, 2003.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4ª. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2007.

GAUTHIER, Clemont e TADIF, Maurice. **A Pedagogia** – teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2010.

GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GÓMEZ, Maria Rosa Marchena. **El aula por dentro** – como mejorar su gestión y organización, Madrid: Wolters Kluwer Espanhã, 2011.

GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história, 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GUBA, E.C. y LINCOLN, Y.S. Fourth generation evaluation. New bury Park, Califónia, Sage Publications, 1989.

HAGUETTE, Maria Teresa Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

KILPATRICK, William Heard. **Educação para uma sociedade em transformação**, Petrópolis: Vozes, 2011.

LESSA, Carlos. **Auto-estima e desenvolvimento social**, Rio de Janeiro:

Garamond, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar** – políticas, estrutura e organização, 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LEITINHO, Meirecele Calíope e HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho (Organizadoras). **Experiências de avaliação curricular** – possibilidades teórico-práticas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

LIMA, Adriana Oliveira. **Fazer escola** – a gestão de uma escola piagetiana, Petrópolis: Vozes, 2003.

LIMA-CIRNE, Carlos. **Dialética para principiantes**, Porto Alegre: EDPUCRS, 1996.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem** – componente do ato pedagógico, São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MEDEIROS, Ethel Rauzer. **Provas objetivas, discursivas, orais e práticas – técnicas de construção**. 9ª. ed, Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1989.

MENEZES, Lídia Azevedo de. **Avaliação curricular e identidade docente**, Fortaleza: Editora caminhar, 2011.

MORIN, Edgar. **Para onde vai o mundo?** Petrópolis: Vozes, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio B. (Organizador). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, 1997.

NÓVOA, Antonio. **Professores – Imagens do Futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

\_\_\_\_\_. **O regresso dos professores**. Pinhais: Editora Melo, 2011.

NUÑEZ, Isauro Beltrán e RAMALHO, Betania Leite. **Fundamentos do ensino-aprendizagem das ciências naturais e da matemática: o novo ensino médio**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Antropologia filosófica contemporânea – subjetividade e inversão teórica**. São Paulo: Paulus, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ética, direito e democracia**. São Paulo: Paulus, 2010.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**, São Paulo: Cortez, 2005.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico – como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Aprender a negociar a mudança em educação – novas estratégias de inovação**. Curitiba: Editora Melo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Diferenciação do ensino – uma questão de organização do trabalho**. Pinhais: Editora Melo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: da excelência à regulação – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma Guarrido (Coordenação), **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa – enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e racionalidade – conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

REGO, Teresa Cristina (Organizadora). **Currículo e política educacional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

RODRIGUES JÚNIOR, José Florêncio. **A taxionomia de objetivos educacionais**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno et al. **Educar por competências – o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

\_\_\_\_\_. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Poderes instáveis na educação**. PORTO Alegre: Artmed, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Organizador). **Semear outras soluções – os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2005.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo, Cortez, 2003.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **De novo ensino médio – aos problemas de sempre – entre marasmos, apropriações e resistências escolares**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. **Identidade terminais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SEAGOE, Mary V. **O processo da aprendizagem e a prática escolar**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

SOUSA, José Maria. **O professor como pessoa**. Porto: Edições ASA, 2000.

STAKE, Robert E. **Investigación com estudio de casos**. 4ª. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2007.

SZYMANSKI, Heloisa (Organizadora). **A entrevista na pesquisa em educação** – a prática reflexiva. 3ª ed. Brasília: Liber livro, 2010.

TARDIF, Maurice e LEVASSEUR Louis. **A divisão do trabalho educativo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIANA, Tania Vicente; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima e SOBRAL, Adriana Eufrásio Braga. **Multiplas dimensões em avaliação educacional**.

Fortaleza: IMPRECE Editorial, 2010.

VEIGA, Ilma passos Alencastro. **Repensando a didática**. 16<sup>a</sup>. ed, Campinas: Papirus, 2000.

WELLER, Wivian e PFAFF, Nocolle (Organizadoras). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação – teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

WORTHEN, Blaine R; SANDERS, James R. e FITZPATRIC, Jody L. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Editora gente, 2004.

ZABALA, Antoni e ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: ARTMED, 2010.