



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa: Currículo e Linguagem

Ana Paula Batalha Ramos

Conhecimento Escolar e Qualidade da Educação nas Políticas de Avaliação da Educação Básica

Rio de Janeiro

Março 2014

Ana Paula Batalha Ramos

Conhecimento Escolar e Qualidade da Educação nas Políticas de Avaliação da Educação Básica

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Currículo e Linguagem

Orientadora: Prof^a. Dr^a Carmen Teresa Gabriel

UFRJ – Faculdade de Educação

Rio de Janeiro

Março de 2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação da Publicação

Linha de Pesquisa: Currículo e Linguagem

Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

P978 Ramos, Ana Paula.

Conhecimento Escolar e Qualidade da Educação nas Políticas de Avaliação da Educação Básica / Ana Paula Batalha Ramos. Rio de Janeiro: 2014.

336f.

Orientadora: Carmen Teresa Gabriel.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2014.

1. Currículos. 2. Qualidade da Educação. 3. Conhecimento Escolar. 4. Políticas de Avaliação. I. Gabriel, Carmen Teresa. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 372.21

RAMOS, Ana Paula Batalha

Conhecimento Escolar e Qualidade da Educação nas Políticas de Avaliação da Educação Básica

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Currículo e Linguagem

Aprovada em :_____

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Alicia Maria Catalano Bonaminio – PUC- RJ

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof.. Dr. Alfredo José Veiga Neto - UFRGS

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr. Antônio Flávio Barbosa Moreira- UFRJ

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof^a. Dr^a Marcia Serra Ferreira - UFRJ

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof^a. Dr^a Carmen Teresa Gabriel- UFRJ

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Para Brandelina Batalha Ramos (in memoriam) minha mãe, pela vida intensa de amor à família e à educação. Seu exemplo de coragem e de mulher, faz com que eu sinta saudades, mas também a mantém viva na memória e no coração.

Agradecimentos

Este é quase sempre o momento mais esperado e ao mesmo tempo mais sofrido. Para agradecer é preciso colocar um ponto final, ainda que provisório.

Pesquisar é um exercício solitário de encontro com suas limitações e responsabilidade pelas escolhas. Embora entenda que os sentidos não são fixados previamente, entro na disputa da significação de *agradecimento*, fixando seu sentido como sinônimo de *reconhecimento*.

Agradecer é reconhecer a presença e importância do outro em nossa vida. É entender que é por meio desse *outro* que o sujeito se constitui como tal. Portanto, quero aqui, agradecer/reconhecer tantos *outros* que me permitiram, hoje, contingencialmente, constituir-me quem sou.

Inicialmente, a Deus e ao suporte familiar que me sustenta:

Brandelina (*in memoriam*) e Moacyr, a vocês que me deram a vida, que a encararam com coragem, dignos de serem chamados de grandes mestre no sentido mais sublime, pois me ensinaram e ler o mundo com olhos inquietos, curiosos e resilientes. Meu amor por vocês é incondicional! Mãe, presença doce e incomparável, pena que você não mais esteja aqui agora, para ler este trabalho, embora tenha acompanhado toda essa trajetória. Sei o quanto estaria orgulhosa não só como mãe, mas como professora que dedicou uma vida inteira à educação.

Minha filha, parte de mim. A minha Gabi, meu maior presente da vida, pelos sorrisos revigorantes, pelo olhar de confiança que me serve de inspiração, pelos beijos e abraços enquanto escrevia estas páginas e pela alegria de me sentir quase completa:

*Imagino milhões de sorrisos
Cada um com seu jeito de ser
Mas ligados no mesmo destino
Um amor feito eu e você*

Cláudio, pelo amor cuidadoso, paciente e de tantos anos, pelo aconchego de hoje e sempre, por sua compreensão amorosa e capacidade de fazer-me sentir especial.

Ana Flávia, Marcantônio, por serem quem são na minha vida: suporte, exemplo e por terem me dado de presente a nossa Beatriz. Você me ensinaram que a vida vale a pena ser vivida em família.

Carmen Teresa Gabriel, minha orientadora. Aquela que se inscreve na inquietude da busca, (des) orienta e articula sentidos em um labirinto que se constrói ao entrar no campo da pesquisa em educação. Agradeço pela inspiração suscitada por nossa convivência ao longo de oito anos, das inquietações provocadas para constituir-me pesquisadora e por vestir-me de

boas lembranças de todo esse tempo. Minha profunda admiração e respeito por aquela que com muitos “outros” não foi só orientadora.

Aos professores: Alfredo Veiga-Neto, Alicia Bonaminio, Antônio Flávio Barbosa Moreira, e Marcia Serra Ferreira que aceitam o convite para compartilhar minhas ideias. Agradeço pela leitura atenta, cuidadosa e a honra de poder dialogar com vocês.

À Capes pela bolsa de estudos concedida para realização desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFRJ, pelo compromisso com a formação de pesquisadores.

Aos funcionários do (PPGE/UFRJ), pela dedicação ao trabalho que realizam. À Solange, em especial, agradeço seu sorriso incansável, seu carinho, eficiência, pois sem você a secretaria não seria mesma.

Aos integrantes do grupo de pesquisa GECCEH. Aos que passaram por este grupo e aos que ainda virão juntar-se a ele. Em especial: Ana Angelita, Luciene, Warley, Érika, Marcela, Cínthia, Vitor e Diego, companheiros(as) de longas horas de estudo e reflexão. Agradeço a oportunidade de convívio e aprendizado, pois me orgulho de pertencer a esse espaço de formação.

Nesse grupo, fui presenteada...Márcia Pugas e Patrícia Santos, amigas ou simplesmente: irmãs! Obrigada por fazerem parte de mim, estarem comigo sempre no pensamento e no coração. Sinceramente, não sei mais o que seria de mim sem vocês.

À equipe educacional com a qual trabalho, pelo privilégio de aprender com cada um na convivência diária. Pelas conversas para compartilhar os incômodos, pois eles me colocam em movimento de busca permanente dos sentidos de *ser e pensar* a escola. A vocês, minha admiração, carinho e gratidão.

À Marcele e ao Marcos Schupp, por cuidarem de mim, pelos “mimos” durante o trabalho e por compartilharem minhas angústias. Agradeço pela paciência, sensibilidade, carinho e principalmente por acreditarem que eu daria conta desta tese. Marcos, esta tese é fruto de nossas intermináveis conversas sobre o ENEM.

À Beatriz Farah, presença amiga em todas as horas. Pela sua simplicidade e grandeza como ser humano que sabe cuidar como ninguém dos amigos.

A todas as pessoas amigas que me fortaleceram, com palavras de carinho, incentivo e confiança.

Resumo

RAMOS, Ana Paula Batalha. **Conhecimento Escolar e Qualidade da Educação nas Políticas de Avaliação da Educação Básica**. Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2014.

O presente trabalho se inscreve no jogo político da definição de conhecimento escolar como objeto incontornável nos discursos da qualidade da educação. Esta pesquisa se propõe a tecer suas reflexões incorporando constructos teóricos do campo do currículo e nessa perspectiva, considera como potente a abordagem discursiva pós-fundacional, (LACLAU, 1996, 2001, 2009, MOUFFE, 2002, 2005; MARCHART, 2009) para pensar tanto a não essencialidade desse objeto, quanto a multiplicidade de formas e sentidos que são investidos em seus processos de significação. Para tal, articula discursivamente: *conhecimento escolar, qualidade da educação e políticas de avaliação* tomando como objeto de investigação o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No contexto desta política de avaliação, dedica-se mais especificamente a problematizar os sentidos de *conhecimento escolar de qualidade* nas matrizes de referência do ENEM (2008 - 2009) e nos itens das avaliações de Ciências Humanas aplicadas no período de 2008-2012. Inserida neste contexto discursivo, traz algumas reflexões acerca dos fluxos de sentido que configuram demandas sociais e pedagógicas endereçadas à escola. Desse modo, entende que os processos de significação do que é nomeado *conhecimento escolar* está circunscrito no terreno das políticas de avaliação e tem, nesse cenário, seus fluxos de sentidos suturados hegemonicamente à medida que são tomados em escolas ou fora delas como organizadores e indicadores da qualidade.

Palavras-chave: conhecimento escolar, qualidade da educação, políticas de avaliação, políticas curriculares.

Abstract

This work forms part of the political game of the definition of school knowledge as essential object in the discourse of educational quality. This research aims to weave their reflections incorporating theoretical constructs of the curriculum field and from that perspective, consider how powerful discursive post-foundational approach (LACLAU, 1996, 2001, 2009, MOUFFE 2002, 2005; MARCHART, 2009) to think both the non-essentiality of this object, as the multiplicity of forms and meanings that are invested in the process of signification. To this end, discursively articulated: school knowledge, quality of education and assessment policies taking as object of investigation the National Secondary Education Examination (ESMS). In the context of this assessment policy, is dedicated specifically to discuss the meanings of school quality knowledge in reference matrices ENEM (2008 - 2009) and reviews of the items in the Humanities implemented in the period 2008-2012. Inserted in this discursive context, brings some thoughts about the direction of flows that shape social and educational demands addressed to school. Thus, believes that the processes of signification of which is appointed school knowledge is circumscribed field of assessment policy and has, in this scenario, your senses hegemonically sutured flows as they are taken in schools or outside them as organizers and indicators quality.

Keywords: school knowledge, quality of education and assessment policies, curriculum policies.

Lista de tabelas, gráficos e figuras

Figura 1 - Gráfico de distribuição geral por faixa de desempenho na prova objetiva ENEM/2001	129
Figura 2 - Questão 1 (Prova amarela- ENEM 2001)	131
Figura 3 - Competências e Habilidades - ENEM 1998-2008	153
Figura 4 - Apresentação do item nas avaliações	180
Figura 5 - ENEM 2010	187
Figura 6 - ENEM 2010	187
Figura 7 - ENEM 2012	189
Figura 8 - ENEM 2010	190
Figura 9 - ENEM 2009	191
Figura 10 - ENEM 2009	192
Figura 11 - ENEM 2009	195
Figura 12 - ENEM 2011	196
Figura 13 - ENEM 2011	197
Figura 14 - ENEM 2011	198
Figura 15 - ENEM 2011	199
Figura 16 - ENEM 2009	200
Figura 17 - ENEM 2009	201
Figura 18 - ENEM 2010	202
Figura 19 - ENEM 2010	204
Figura 20 - ENEM 2010	206
Figura 21 - ENEM 2009	207
Figura 22 - ENEM 2012	208

Figura 23 - ENEM 2011	210
Figura 24 - ENEM 2008	211
Figura 25 - ENEM 2011	215
Figura 26 - ENEM 2011	216
Figura 327 - ENEM 2009	220
Figura 284 - ENEM 2008	222
Figura 29 - ENEM 2008	224
Figura 30 - ENEM 2008	225
Figura 31 - ENEM 2012	226
Tabela 1 - Trabalhos - Portal Capes	59
Tabela 2 - Teses e dissertações - Portal Capes	63
Tabela 3 - Média geral por competência - Prova objetiva/ ENEM 2001	130
Tabela 4 - Número de inscritos- ENEM	137
Tabela 5 - Histórico do ENEM	143
Tabela 6 - Organização das competências e habilidades	160
Tabela 7 - Construção do acervo pelo comando da questão	183
Tabela 8 - Construção do acervo incluindo texto-base	183
Gráfico 1 - Áreas do conhecimento - Portal Capes	60
Gráfico 2 - Distribuição do tema: Qualidade da Educação por foco de interesse	61
Gráfico 3 - Elementos Combinados (Qualidade e Política)	63
Gráfico 4 - Histórico de inscrições do ENEM	137

Lista de abreviaturas e siglas

ABRUEM	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ACDTO	Análise Crítica Textualmente Orientada
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação em Educação
ANRESC	Avaliação do Rendimento Escolar
BI	Banco de Itens
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
C	Competência
CH	Ciências Humanas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FE	Faculdade de Educação
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GECCEH	Grupo de Estudos Currículo Cultura e Ensino de História
Gt	Grupo de trabalho

H	Habilidade
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEM	Língua Estrangeira Moderna
MEC	Ministério da Educação
NEC	Núcleo de Estudos de Currículo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano Decenal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SI	Séries Iniciais
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SETEC	Secretaria de Educação Tecnológica
SESU	Secretaria de Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TD	Teoria do Discurso
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPI	Universidade Federal do Piauí

UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

Sumário

RESUMO	8
ABSTRACT	9
LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS E FIGURAS	10
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	12
SUMÁRIO	15
NOMES... RENOMES... VISLUMBRANDO HORIZONTES:	17
CAPÍTULO 1 - AS TESSITURAS DE UMA CONSTRUÇÃO INACABADA	26
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR SOB AS LENTES DO CAMPO DO CURRÍCULO	31
1.2 A QUALIDADE DA/NA EDUCAÇÃO COMO DEMANDA POPULAR	42
1.3 ARMANDO O CENÁRIO: QUALIDADE DA/NA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO	49
1.4 MAPEANDO DISCURSOS DE QUALIDADE DA/NA EDUCAÇÃO	56
<i>Primeiros passos</i>	58
<i>Caminhando um pouco mais...</i>	62
<i>Apostas e afastamentos</i>	64
CAPÍTULO 2 - ESCOLHAS E APOSTAS: A CONSTRUÇÃO DA PAISAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	72
2.1 POSICIONANDO AS LENTES: TEORIZAÇÕES DO DISCURSO	79
2.2 NAS LINHAS DO DISCURSO ENTRE METÁFORAS E METONÍMIAS	91
2.3 DA POLÍTICA AO POLÍTICO DO CONHECIMENTO	98
2.4 NO JOGO DISCURSIVO DAS EQUIVALÊNCIAS: QUALIDADE E AVALIAÇÃO	109
CAPÍTULO 3 - POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO COMO ESPAÇO DE REGULAÇÃO DO DISCURSO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	116
3.1 INEP COMO ESPAÇO FORMULADOR E REGULADOR DA POLÍTICA EDUCACIONAL	122
3.2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E A QUALIDADE DO CONHECIMENTO	126
3.3 A CONSTRUÇÃO DO ACERVO EMPÍRICO: O ENEM	134
3.4 OS FLUXOS DE SENTIDO DE CONHECIMENTO ESCOLAR NAS MATRIZES CURRICULARES	146
3.4.1 <i>Uma leitura das matrizes do ENEM à luz das teorizações do discurso</i>	152
3.4.2 <i>Demandas em disputas nas matrizes do ENEM</i>	165
CAPÍTULO 4 - SENTIDOS DE CONHECIMENTO ESCOLAR DE QUALIDADE FIXADO NOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	175
4.1 OS FIOS QUE ALINHAVAM A LEITURA: A PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO DE ITENS	178
4.2 NO "ENTRECRUZAMENTO" DAS DEMANDAS DA ORDEM DO SOCIAL E DO PEDAGÓGICO	184
4.3.1 <i>Demandas que mobilizam sentidos de política</i>	185
4.3.2 <i>Demandas de ordem cultural</i>	217
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	238
TEXTOS ORIGINAIS DAS CITAÇÕES EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	247
ANEXOS	248

A palavra mágica

Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.

Carlos Drummond de Andrade

Nomes... Renomes... vislumbrando horizontes:

"Talvez o desejo mais profundo do ser humano seja poder dar-se a si mesmo o nome que lhe falta."

José Saramago

Inspiro-me nas palavras de alguém nomeado de várias formas: escritor, argumentista, teatrólogo, ensaísta, jornalista, dramaturgo, contista, romancista, poeta, português...ou quem sabe, conhecido por apenas um nome e sobrenome: José Saramago.

Ao trazê-lo aqui, pretendo lançar mão de algumas de suas reflexões que tomarei emprestado, no exercício de escrita desse texto, como farol que ilumina e auxilia a manter o foco, ainda que ao longo da trajetória, opte-se por percorrer diferentes caminhos, já que nada é previamente definido.

Na busca por um ponto de partida, deparei-me com a obra “Todos os nomes”, a última desse autor, que se propôs a colocar outros elementos num romance policial e fazê-lo diferente, sem criminosos ou policiais. O que para alguns críticos representou uma mistura, uma fuga de seu estilo, para ele, autor, uma história, um ensaio sobre a existência, já que o livro descreve uma investigação. O que se procura nessa história é o “outro”, um sujeito sempre da falta.

O que trago nas páginas a seguir é o movimento de entender a potencialidade de trabalhar pensando na perspectiva “*do nome que falta*” e, nesse processo, poder constituir-me como pesquisadora reconhecendo as incertezas que rodeiam, as inquietações que provocam, o desespero ao deparar-me com o não saber e com a responsabilidade de fazer escolhas diante de um universo incomensurável de possibilidades.

Assim, esse texto carrega uma série de significados por meio dos quais hoje me permito olhar de forma diferenciada para os caminhos que percorri. Por isso mesmo, a disputa pela significação, aqui registrada em forma de texto, já fora interceptada por questões outras que não permitem o controle total dos sentidos, nem mesmo a garantia de que estes são “os verdadeiros”, mas que enquanto materialidade discursiva ganham a condição de serem colocados “no verdadeiro”, à medida em que se propõem a historiarem o movimento discursivo do “fazer pesquisa” no campo do currículo.

As perguntas não são aqui formuladas para serem respondidas, mas para serem pautas de um diálogo que pretendo travar com este trabalho. Sobretudo porque são

[...] as perguntas que dão sentido ao trabalho investigativo, aquelas que mobilizam quem pesquisa, remexem todo o campo de saberes e deixam tudo em aberto, num misto de incerteza e promessa (COSTA, 2005: 200).

Aposto, assim, na potencialidade das *incertezas e promessas* para apresentar a pesquisa em tela que se propõe a problematizar os processos de significação do conhecimento escolar¹ como parte da luta política pela qualidade da/na educação no contexto das políticas de avaliação da Educação Básica, mais especificamente o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na sua versão de 2008 até 2012.

Esta tese se inscreve no jogo de definição do conhecimento escolar, para movimentar as fronteiras que o definem, procurando romper com as dicotomias clássicas condensadas na tensão conteúdo *versus* competências. Defendo que esta discussão é uma porta de entrada para assumir o conhecimento como elemento incontornável no debate político do campo do currículo (GABRIEL, 2013) saindo das amarras sedimentadas para pensar as unidades diferenciais que compõem este significante, de forma articulada.

Assumindo essa pauta, esta tese tem por objetivo problematizar os sentidos de *conhecimento escolar de qualidade* hegemonicamente fixados nas políticas de avaliação da Educação Básica. Interessa-me, assim, explorar as seguintes questões: Que sentidos de conhecimento escolar são mobilizados no âmbito das políticas de avaliação em disputa pela qualidade da/na educação? No contexto do ENEM, que articulações movimentam os processos de definição do conhecimento adjetivado "escolar"?

Minhas problematizações abrigam interesses particulares marcados por diferentes espaços-tempos pelos quais venho transitando. Embora do lugar de pesquisadora tenha inscrito as questões investigadas considerando minhas inquietações, estas se unem a outras escalas de interesse na disputa de sentidos do que temos nomeado: escola, ensino, aprendizagem, currículo de qualidade... Afinal, é possível fechar os olhos para a emergência de tratar das questões de diferentes naturezas que atravessam a qualidade da escola pública?

E a partir desse mote, procuro pensar de forma articulada as políticas de avaliação/curricular e a demanda pela qualidade na/da educação. O uso das preposições-na/da marca alguns contornos desse trabalho: o significante *qualidade*, pano de fundo desta pesquisa, em torno do qual se associam questões de diferentes esferas - democratização, diversidade, diferença, escola, ensino, entre outras.

Diante dessa proposta, retomo a ideia de Saramago, em sua obra "Todos os nomes", para identificar-me com o personagem Sr. José, na busca ontológica dos *sentidos de* e entender que esse trabalho me inscreve na condição de busca de um dos nomes que talvez me

¹ Embora reconheça as possibilidades de tecer diferenciações entre conhecimento e saber, utilizo nesta pesquisa esses significantes como sinônimos para tratar do meu interesse: sua adjetivação como escolar.

falte... e nesse movimento perceber os diferentes espaços-tempos que contornamos, limites "desse todo" que compõem este trabalho.

Assumindo essa condição de colocar-se no movimento discursivo, passo a rememorar os espaços-tempos que definiram, momentaneamente, algumas posições aqui defendidas. Desse modo, não abro mão de esclarecer, como alerta Veiga-Neto (2002:46), de "onde estamos tirando os elementos para construir nossos objetos de pesquisa, de onde se pode dizer o que está dizendo, que mundo é esse sobre o qual estamos tematizando".

Esta tese trata de articular alguns "elementos" com a intenção de armar uma perspectiva para ver o conhecimento escolar, ou seja, o campo do currículo, em diálogo com as teorizações do discurso, tendo como pano de fundo a demanda pela qualidade da educação.

O primeiro elemento, *o campo do currículo*, é o lugar de onde falo para problematizar os contornos do conhecimento escolar. Digo isto pois pensar a produção e o fluxo de negociação de sentidos de saberes escolares tem sido uma inquietação que trago desde o início de minha pesquisa no mestrado (RAMOS, 2008). No exercício de construção da dissertação, lancei o olhar para o espaço escolar problematizando os sentidos de saberes em disputa nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de escolas do Rio de Janeiro com intencionalidade de reforma curricular.

Na ocasião, com a pesquisa realizada, encontrei algumas marcas textuais que evidenciavam discursos híbridos e ambivalentes, carregados tanto de tensões epistemológicas quanto de ordem político/cultural. Essas tensões foram trabalhadas na dissertação, como possibilidades de zonas de escape e de subversão da lógica hegemônica, na análise das práticas discursivas (FAIRCLOUGH, 2001) exploradas.

Com esse trabalho, foi possível depreender, naquele contexto discursivo, uma tendência a não problematização da natureza dos saberes escolares. Como indícios dessa constatação, destaquei marcas discursivas que evidenciavam a reafirmação de uma percepção hierarquizada dos conteúdos a serem ensinados, sem que os mesmos fossem desnaturalizados. Encontrei traços dessa tendência nos objetivos propostos para cada série e ciclos; nos critérios estabelecidos ao selecionar os saberes ensinados; na escolha e na forma de utilização dos livros didáticos; na matriz curricular, ainda que esta estivesse organizada de outra forma (por objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais).

Assim sendo, finalizei minha dissertação não com respostas, mas com outras questões que retomo aqui, em outro espaço-tempo, apostando na continuação desse diálogo, tendo o conhecimento escolar como mote.

Proponho manter as lentes no conhecimento como objeto de investigação, mas, desta vez, pensar sobre os sentidos de saberes que estão em disputa nas políticas curriculares na/da Educação Básica quando tratamos da questão da qualidade.

Considero a questão do conhecimento escolar à luz das teorizações curriculares um objeto potencialmente fértil a ser explorado e reconheço sua importância para tratar as instituições escola/universidade como lugares privilegiados de sua produção, organização e distribuição.

Destarte, afirmo que estes espaços são territórios de disputa de poder, produzidos na relação que se estabelece entre a seleção, distribuição e os tipos específicos de conhecimento - aqueles considerados válidos para serem ensinados.

Defendo nessa pesquisa a disputa sobre o objeto da educação escolar, ou seja, o que é colocado na condição de ser ensinado e certificado pelas políticas de avaliação. Entendo que se um conhecimento assume o status de "ser ensinado" é porque ganha legitimidade e certo grau de importância em relação a outros. Nessa disputa, uma tensão se impõe: que sentidos de conhecimento estamos falando e a serviço de quais interesses ele é mobilizado? É nesse movimento que me interessa, em termos curriculares, tratar de uma discussão de ordem epistemológica e política, entendendo que o fluxo de sentido de conhecimento é parte constitutiva da própria definição do que seja escola.

Com minha inserção no Grupo de Estudos Currículo, Cultura e Ensino de História (GECCEH)² pude encontrar alguns caminhos para pensar o objeto chamado conhecimento nos contornos do *escolar*. E, por isso mesmo, os caminhos trilhados nesse espaço-tempo do GECCEH marcam de forma indelével esse texto e vêm contribuído de forma significativa para minha formação como pesquisadora no campo do currículo, bem como para o refinamento do meu objeto de investigação.

Os diálogos teóricos com os representantes desse campo permitiram o entendimento de currículo como “*espaço de enunciação*” ou “*espaço-tempo de fronteira hibridizado*” (MACEDO, 2006). Esse entendimento foi suficiente, num determinado momento, para assumirmos a posição transitória de diálogo entre as teorias críticas e pós-críticas, insistindo no enfrentamento da discussão do conhecimento não como artefato, mas como elemento incontornável na produção teórica do campo do currículo. (GABRIEL, 2008, 2010, 2011, 2013).

²Grupo de estudos coordenado pela Profª. Drª. Carmen Teresa Gabriel e vinculado ao Núcleo de Estudos de Currículo (NEC), do qual faço parte desde o primeiro semestre de 2006.

Inserido no contexto do grupo de pesquisa, outro elemento que compõe este trabalho diz respeito ao diálogo com o campo da discursividade. Como espaço de formação e diálogos, no grupo de pesquisa temos buscado essa aproximação para pensar, mais especificamente, questões que se entrecruzam na tríade: currículo, cultura, conhecimento/saberes, apostando no potencial heurístico dos estudos da linguagem (FAIRCLOUGH, 2001; SPINK, 2004,)³. Nessa linha, a questão do conhecimento é defendida como uma aposta política que possibilita pensar a/na escola, como nos alerta Gabriel (2011), face às demandas do nosso presente. Isso implica em buscar *outros* quadros de significação no campo do currículo. A palavra *outros* fazendo referência a quadros teóricos é empregada aqui na perspectiva de afastamento daqueles que consideram o conhecimento como objeto coisificado, universal e portador de verdades absolutas.

Nessa direção, temos encontrado nas teorizações sociais do discurso (LACLAU, 1996; LACLAU & MOUFFE, 2001) uma possibilidade de enfrentamento das relações complexas entre pensamento e realidade, sujeito e objeto, procurando fazer alguns deslocamentos das noções de fundamento, essência, que produzem verdades/certezas sobre as coisas desse mundo.

Diante de um horizonte de possibilidades, temos apostado no entendimento do "conhecimento como discurso" (GABRIEL, 2011) produzido em meio a lutas políticas e processos de significação do conhecimento na perspectiva de sua produção, circulação e distribuição dentro e fora dos espaços escola/universidade⁴. Afinal, como afirma Gabriel (2013): "nessas abordagens, nas quais nos inspiramos, o discurso não é percebido como uma operação mental, ideal, em oposição à ação ou à realidade. Ele é relacional e da ordem do material."(p.5).

Estas construções marcam minha pesquisa não só em termos da postura epistêmica, adotada, mas também de minhas escolhas metodológicas. Como pesquisadora, acolhi o

³ Explorei em minha dissertação a contribuição desses autores como ferramenta metodológica na análise do discurso. Pretendo, porém, dar continuidade a meus estudos aprofundando minha discussão com Laclau e Mouffe para compreender a trama de constituições de hegemonias nas políticas de currículo, como desenvolverei mais adiante neste projeto.

⁴As produções acadêmicas mais recentes do grupo (GABRIEL & COSTA2010, 2011; GABRIEL & FERREIRA, 2012; GABRIEL & FRAZAO, 2013 ; GABRIEL, C. T. & MORAES, L.S. 2013; GABRIEL, 2013; COSTA 2012; ROCHA2013; PUGAS, 2013; BARCELLOS 2013; VELASCO 2013; MORAES, 2012,CASTRO, 2012; GRAÇA 2012; BAHIENSE, 2011; OLIVEIRA, 2010) expressam esse diálogo inserindo-se assim no conjunto de pesquisas e estudos que operam com a abordagem discursiva no campo do Currículo para tratar da questão do conhecimento.

desafio de percorrer os (des) caminhos da escrita/pensamento pedindo licença para algumas subversões. Desse modo, não me ocupei em classificá-lo metodologicamente, pois, assim, permito-me entrar e sair de labirintos, rasurar os indicativos que apontam os caminhos seguros e o “passo a passo” para fazer uma determinada pesquisa. Contudo, não tive a pretensão de me afastar do rigor, nem mesmo eximir-me do cuidado permanente de explicitar as condições, os limites e os riscos de operar no campo da discursividade, como exploro nos capítulos 1 e 2 deste trabalho.

Proponho-me a percorrer um caminho metodológico que nomeei de "possibilidade analítica" do discurso, procurando traduzir o tratamento empírico dos textos curriculares tal como realizado nos capítulos 3 e 4 desta tese. Cunho essa expressão reconhecendo as diferentes concepções advindas dos estudos do discurso (BAKHTIN, 2003; FOULCAULT, 2005; FAIRCLOUGH, 2001; LACLAU, 1996) compreendendo, assim, que uma análise requer uma técnica de decomposição ou separação de um todo em seus elementos constituintes.

Desse modo, talvez essa pesquisa não apresente uma técnica para operar com a empiria, mas compartilha a caixa de ferramentas, as lentes e as possibilidades vislumbradas diante de um universo indescritível: o campo discursivo deste trabalho, as políticas de avaliação (ENEM), conforme apresento no capítulo 2. Assim, procuro concentrar-me nos fluxos de sentidos que movimentam os discursos sobre conhecimento, reconhecendo que a potencialidade analítica não se encontra na identificação de uma ou outra fixação hegemônica de sentido, e sim na compreensão do jogo político que permite os processos de hegemonização. O que pontuo aqui são mais questões do que respostas, mais reflexões do que resultados, mais processo do que produto.

Nesse cenário, emerge um terceiro elemento que compõe esta tese: *a demanda pela qualidade da educação*. O interesse por trazer essa demanda como pano de fundo para minha pesquisa tem relação estreita com minha prática como vice-diretora pedagógica de uma escola que tem o "selo de qualidade", conferido pelo ENEM, somada a outra experiência como orientadora pedagógica de escolas de Ensino Básico, em diferentes regiões brasileiras. Desse contexto, trago as inquietações decorrentes das conversas com professores e coordenadores e das visitas realizadas desde 2009 para atender escolas com especificidades e características bastante distintas, mas com um ponto comum: a demanda pela qualidade da educação.

Com esses contornos, o movimento de construir essa pesquisa de doutorado acontece nas linhas do bordado que resultam de minhas customizações, rebordando, rasgando, esgarçando

e reinventando... Percebendo a imensidão de possibilidades e, ao mesmo tempo, a delimitação do recorte e os deslocamentos que se fazem necessários, para lançar olhar como pesquisadora do campo do currículo para um objeto de investigação. Desse modo, assumo a não neutralidade desse olhar para um objeto já explorado por outros quadros de significação, mas potencialmente fértil para ser retomado sob as lentes do campo do currículo e das teorizações do discurso.

Para sustentar meus argumentos, organizei esse trabalho em quatro capítulos: no primeiro, - *As tessituras de uma construção inacabada* - apresento de forma mais adensada os elementos que compõem esta tese: o *conhecimento escolar, a qualidade da/na educação e as políticas de avaliação/curriculares*, marcando a perspectiva de problematizar esses significantes sob os olhares do campo do currículo na pauta da perspectiva teórica aqui privilegiada. Construo esse capítulo com quatro seções, em cada uma exploro um desses elementos.

Entro na disputa de sentidos de conhecimento destacando a luta pela definição do limite *escolar*, ou seja, o que será colocado na condição de *ser objeto de ensino*, portanto, validado a ser ensinado.

Defendo a relevância de pensar conhecimento como objeto de ensino e as problematizações advindas nos processos de seleção, distribuição e organização do escolar tendo como pressuposto a inserção nos jogos de linguagem e, por isso mesmo, nos processos de significação do mundo. Reescrevo, assim, as questões: que conhecimentos serão validados para serem ensinados na escola? E ainda, que sentidos de conhecimento são negociados, fixados na constituição *do escolar*?

Nas linhas deste traçado, dialogo com Young (2013) e Gabriel & Ferreira (2012) para pensar nos fluxos de cientificidade, disciplinaridade, valores e atitudes que movimentam os sentido do conhecimento escolar no campo do currículo, situando meu posicionamento a favor das articulações discursivas que promovem equivalência do significantes: disciplinar/científico/conteúdo.

Ainda nesse capítulo, trabalho com a categoria demanda, à luz das proposições laclauianas, pensando na qualidade da/na educação na condição de demanda popular que interpela a escola das mais variadas formas, seja por meio de dispositivos legais e políticas curriculares, seja através de seu corpo docente, seus alunos, famílias... Desse modo, inscrevo este significante no debate relacionado às reivindicações de democratização do acesso, de igualdade, permanência, em defesa de uma escola pública que se reconhece como espaço

privilegiado de relação com o conhecimento.

Considerando que nesta pesquisa a qualidade é tomada como demanda, argumento a favor da compreensão das políticas de avaliação em larga escala como espaços de regulação dessas demandas por qualidade.

Para compor a paisagem teórico-metodológica, trago no capítulo 2 as construções que sustentam este trabalho em diálogo com as teorizações do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. As contribuições desses autores permitem a desconstrução de noções clássicas do pensamento social e político, tais como: poder, representação, particularismos e universalismos.

Nessa perspectiva, entendo que o *conhecimento escolar* assume a configuração de *significante flutuante*⁵ e também se torna objeto de disputa por um preenchimento de sentido com possibilidades de efeitos universalizantes na tentativa de garantir a qualidade da/na Educação. Compreender os processos de produção de um sentido hegemônico de conhecimento escolar na perspectiva pós-fundacional, como explorarei ao longo deste texto, significa simultaneamente evitar determinismos e reducionismos e evidenciar sua força em meio às políticas de avaliação nos possíveis deslocamentos das fronteiras que o define.

Destaco, desse modo, as unidades discursivas que compõem o campo semântico das teorias do discurso, procurando explicitar em que medida estes conceitos estão alinhavados na pesquisa em tela. Ainda neste segundo capítulo, desenvolvo minhas ideias traçando as linhas do discurso legitimando como recurso linguístico a utilização de metáforas e metonímias como uma estratégia discursiva. Defendo aqui que existe uma estreita relação entre a teoria do discurso e a retórica advinda das figuras de linguagem, por isso, tomo-as como apporte metodológico que me permitem interpretar os fluxos de sentidos do *conhecimento escolar de qualidade* que configuram o ENEM.

Nessa linha, destaco a estreita relação entre a retórica e a análise política. O emprego da retórica para o entendimento do fenômeno político substancia a interpretação das metáforas e metonímias como efeitos de sistematização política em se tratando de uma análise textual, como estratégia de preparação das lentes para ler a empiria, parte dela, apresentada no capítulo 3.

Assim, dedico o terceiro capítulo a pensar os processos de significação das políticas de avaliação como um dos elementos reguladores dos discursos da qualidade da/na educação e

⁵Esta é uma ideia laclauiana que permite entender que no jogo discursivo qualquer significante pode simbolizar sentidos diversos para grupos diferentes em momentos distintos, é importante entender de que forma eles influenciam e exercem poder no processo de significação, como desenvolvo no capítulo 2.

de conhecimento. Neste espaço, apresento os caminhos percorridos para escolha da empiria, situando o ENEM como contexto discursivo desta pesquisa por considerar que este exame evidencia o conhecimento escolar como uma questão importante. Digo isto pois o ENEM, como uma política de avaliação, define o *conhecimento escolar de qualidade*, ou seja, aquele que ao mesmo tempo valida o término da Educação Básica e o acesso ao Ensino Superior. Portanto, torna-se um espaço regulador importante das demandas de qualidade da/na Educação.

Neste cenário, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) emerge como um contexto discursivo formulador de políticas de avaliação de larga escala que produz efeitos nas fronteiras do conhecimento escolar.

Ainda nesse capítulo, exploro as matrizes curriculares do ENEM, em suas duas versões até 2008 e a partir de 2009, procurando pensar nos fluxos de sentido de conhecimento escolar de qualidade, tensionados pelas demandas sociais/políticas e pedagógicas endereçadas à escola em nosso presente.

A partir das apreciações feitas com a leitura das matrizes, avanço no capítulo 4, com a proposta de pensar os itens (questões) que compõem essa avaliação no período aqui privilegiado, evidenciando os mecanismos discursivos mobilizados que permitem hibridizações entre as diferentes demandas incorporadas pelas políticas de avaliação.

Nas linhas deste traçado, fecho contingencialmente este trabalho defendendo o ENEM, como política de avaliação que estabiliza sentidos de qualidade da educação/do conhecimento. Neste processo de estabilização/fixação, movimenta sentidos de conhecimento escolar no jogo de demandas que ora subalterniza a natureza e a produção do conhecimento pela força do pedagógico, ora subverte esta ordem no jogo político da demanda social. É pelo jogo entre demandas hibridizadas, endereçadas à escola, que a força enunciativa do significante *escolar* ganha potencialidade política de luta por sentidos *outros* que não os já fixados hegemonomicamente.

Capítulo 1 - As tessituras de uma construção inacabada

Tudo o que faço ou medito
Fica sempre na metade.
Querendo, quero o infinito.
Fazendo, nada é verdade.
Que nojo de mim me fica
Ao olhar para o que faço!
Minha alma é lúdica e rica,
E eu sou um mar de sargaço ---
Um mar onde boiam lento
Fragmentos de um mar de além...
Vontades ou pensamentos?
Não o sei e sei-o bem.
Fernando Pessoa (1933)

Dedico o primeiro capítulo desta tese a apresentar meu percurso como pesquisadora assumindo a condição de continuar "*querendo o infinito*", imersa em minhas *vontades e pensamentos* no movimento de fazer uma pesquisa no campo do currículo para ficar *sempre na metade*, mas com o compromisso de compartilhar os meandros da construção de um objeto tão disputado chamado conhecimento escolar.

Organizei o capítulo que inaugura as linhas e traçados deste trabalho de pesquisa com o desejo de apresentar os pontos que marcam as fronteiras móveis desta tese, me propondo ao desafio de pensar como ela foi construída, as articulações que elegem as afirmações provisórias. Desse modo, apresento aqui o desafio de construir um trabalho filiado ao campo do currículo marcando sua posição na defesa da insistência e importância da problematização de um objeto já tão explorado pelas teorizações curriculares críticas.

Pretendo, assim, entrar na disputa pela definição do conhecimento escolar, investindo no seu entendimento como objeto incontornável nos debates educacionais contemporâneos (GABRIEL, 2013). Nesse movimento, considero como potente a abordagem discursiva pós-fundacional (LACLAU, 1996, 2001, 2009, MOUFFE, 2002, 2005; MARCHART, 2009)⁶, para pensar tanto a não essencialidade desse objeto, quanto a multiplicidade de formas e sentidos que são investidos em seus processos de significação. Para tal, selecionei, neste primeiro capítulo, alguns pontos de pauta para, num tom de conversa, compartilhar o que vou chamar

⁶ O pós-fundamentalismo consiste em uma constante interrogação crítica aos projetos teóricos que pensam e se estruturam a partir de um fundamento último, como se tal fundamento fosse subjacente às próprias práticas políticas. Trabalho de forma mais adensada com tal perspectiva no capítulo 2

de macrofotografia⁷ da pesquisa, adotando a perspectiva de que quanto mais me aproximo do objeto, mais pessoal torno meu o olhar, o ângulo, a imagem.

Começar desse modo é uma opção não apenas metodológica, mas um indicativo de uma atitude epistêmica que pretendo cultivar, isto é, a forma como escolhi lidar com os temas, as problematizações feitas e as posições assumidas.

A montagem de uma tese não é tarefa fácil, tampouco ocasional. Ela envolve inquietações e insatisfações que se articulam questionando alguns de nossos pressupostos, reorientando olhares, provocando e movimentando nossos diálogos das mais variadas formas. Aos poucos, como nos aponta Costa (2002:151) "pista, intuições, suspeitas, dúvidas merecem ser objeto de atenção" de forma mais refinada e por que não dizer mais cuidadosamente pensadas.

Procuro, assim, nesse primeiro capítulo, pensar nas articulações que foram feitas no próprio exercício de construção desse trabalho ao tratar da articulação entre *conhecimento, qualidade e políticas de avaliação*. Considero essas expressões não como categorias a serem investigadas isoladamente, mas como pontos que definem a posição das lentes, a escala do olhar, o interesse por este ou aquele ângulo na imagem.

Aposto que a pesquisa se torna mais proveitosa à medida que se consideram os elementos que a compõem à luz do contexto em que serão utilizados e da finalidade com que serão organizados (SPINK, 2004). Nessa direção, proponho pensar aqui: que lugares cada um desses termos-elementos, anteriormente mencionados, ocupam na pesquisa? De que ângulos olho para eles?

Entendo que situar de forma mais ampla cada um desses elementos e posicionar-me *com e a partir* do ponto de vista de algumas discussões permite o entendimento tanto dos encaminhamentos teórico-metodológicos quanto dos desdobramentos na escolha do cenário e do olhar para a empiria.

Sendo assim, disponho a escrita deste capítulo em quatro seções. Nas três primeiras explicito respectivamente os três eixos de discussão em torno da qual essa tese se estrutura. Na quarta e última seção, apresento o mapeamento realizado no campo acadêmico acerca da temática central desta tese. Assim, no primeiro eixo/seção - *Problematização do conhecimento escolar sob as lentes do campo do currículo* - evidencio algumas de minhas filiações e identificações com o campo do currículo. Retomo, de forma breve, minha

⁷ É uma fotografia de pequenos objetos ou detalhes que normalmente passam despercebidos no nosso dia-a-dia; são fotografados em seu tamanho natural ou levemente aumentados através de aproximação da câmera ou fazendo uso de acessórios destinados a este tipo de foto. Aproprio-me desse termo cunhado no contexto das técnicas de fotografia para ressignificá-lo no contexto desta pesquisa como proposta metodológica .

formação como pesquisadora, no âmbito do GECCEH⁸, grupo de pesquisa do qual faço parte, com o intuito de sublinhar alguns alinhavos provisórios que elegi como pontos de apoio, premissas e contribuições do campo do currículo, buscando problematizar sentidos hegemônicoamente fixados na definição do conhecimento quando este ganha o adjetivo "*escolar*".

O segundo eixo/seção - *A qualidade da/na educação como demanda popular*- aborda essa temática sublinhando as diferentes demandas⁹ endereçadas ao campo que se associam em um determinado sistema discursivo na tentativa de conceituá-la. A questão da qualidade da educação para além de uma demanda anunciada em diferentes instâncias - seja pela escola, ou por políticas a ela endereçadas - tem mobilizado a atenção do campo educacional à medida que tal "certificação" remete a uma valoração acerca da legitimização da excelência em relação às instituições escolares. Interessa-me assim, pensar em que medida a questão do conhecimento emerge como uma demanda nos limites do processo de significação da qualidade da/na educação. Em outras palavras, reafirmo que o objetivo desse trabalho é pensar no movimento político de configuração discursiva acerca da/na qualidade de Educação Básica, problematizando os fluxos de sentidos de conhecimento escolar articulados nesse contexto.

A seção seguinte, correspondente ao terceiro eixo - *Armando o cenário: Qualidade da/na Educação e políticas de avaliação*- expressa uma inquietação que mobilizou-me pelo menos em duas diferentes posições: tanto como pesquisadora do campo do currículo como de diretora pedagógica de uma escola reconhecida como excelência pelo "selo" dessas políticas. Na terceira seção, apresento o contexto discursivo deste trabalho: as políticas de avaliação, entendidas aqui como políticas curriculares que movimentam seleções e decisões tomadas em meio aos processos de produção e distribuição do conhecimento escolar. Entre essas políticas, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ocupa um lugar de destaque como explicitarei mais adiante.

Afirmo assim que os processos de significação do que é nomeado *conhecimento escolar* estão circunscritos no terreno das políticas de avaliação e têm, nesse cenário, seus

⁸ Grupo de Estudos Currículo Cultura e Ensino de História, coordenado pela profa. Carmen Teresa Gabriel que compõe o Núcleo de Estudos de Currículo (NEC) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFRJ

⁹ No contexto da teoria do discurso laclauiana, significa exigência, como forma de articulação política, ou seja, lutas articulatórias elementares na construção do elo social, essa categoria será explorada ao longo deste estudo.

fluxos de sentidos suturados hegemonicamente à medida que são tomados em escolas ou fora delas, como organizadores e indicadores da qualidade.

A organização em três eixos/seções deste primeiro capítulo, acima explicitada, expressa igualmente três argumentos que procurarei sustentar ao longo deste estudo.1) As leituras pós-fundacionistas¹⁰, no campo do currículo, oferecem estratégias promissoras para pensar o conhecimento escolar; 2) A abordagem discursiva das políticas curriculares/de avaliação permite inscrever o conhecimento escolar como elemento incontornável no jogo político definidor de uma educação de qualidade; 3) As políticas de avaliação vistas como políticas curriculares fixam o sentido de *conhecimento escolar de qualidade* numa operação metafórica em meio à articulação de sentidos mobilizados pelas demandas de qualidade formuladas em diferentes contextos discursivos.

Meu primeiro argumento é a afirmação da potencialidade analítica do pós-fundacionismo, para as discussões do campo do currículo, que favorece um olhar instigante para a problematização de análises dicotômicas e hierarquizadas presentes no campo. Ele ocupa um lugar de destaque nesta tese e será devidamente aprofundado no segundo capítulo. Por ora, interessa-me afirmar que essa perspectiva pode ser entendida como um constructo teórico que defende a constituição da contingência, das disputas de sentido na interpretação de um fenômeno político. Essa construção do pensamento pós-fundacional não nega o fundamento, mas o contesta em seu status ontológico. Na impossibilidade de um fundamento pleno, essa perspectiva defende a necessidade de um fundamento precário que possa significar as coisas do mundo. É esse movimento de consolidação da contingência que caracteriza o momento político. Para Retamozo (2009):

O político é o momento em que se tenta produzir uma sutura, um encerramento ou uma articulação para construir uma objetividade social, algo que só pode ser feito discursivamente.(RETAMOZO, 2009 p.169 tradução livre)ⁱ

Essa postura epistêmica, ao negar a existência de uma fundamentação prévia e definitiva, reforça o argumento de que qualquer *decisão política* é uma decisão precária, no terreno da contingência. Enquanto a política remete a uma região particular do social, o

¹⁰ Em diálogo com Marchart, entendo essa expressão como “uma constante interrogação das figuras metafísicas fundacionais” (MARCHART, 2009, p.14, tradução livre). Essa perspectiva não se confunde com um antifundacionalismo, por meio do qual caberia um “tudo vale”. O que está sendo problematizado não é a possibilidade de operar com fundamentos, mas sim o seu estatuto ontológico. Exploro essa interlocução no segundo capítulo deste estudo. .

político tem a ver com a instituição social como tal, portanto, está relacionado ao sujeito¹¹ e a contingência. O "político" é o elemento que mantém a impossibilidade do fundamento do social, necessitando de intervenção "política"¹², para estabelecer-se como tal.

No desenvolvimento das reflexões considerando as superfícies textuais¹³ das matrizes e itens das avaliações tomadas como empiria, exploro a dimensão do "político" na definição de *conhecimento escolar de qualidade* como agenda política da avaliação.

Por meio do diálogo com essas construções teóricas, busco anunciar possibilidades de apropriação dessa teoria a fim de pensar as definições de *currículo*, de *conhecimento escolar*, de sentidos de *qualidade da educação*, bem como *das políticas de avaliação* como políticas curriculares na contingência que valida sentidos de conhecimento legitimados na Educação Básica.

Seguindo essa ordem de ideias, a teoria do discurso permite explorar a manifestação "do político" nas definições do conhecimento dimensionando o que será inscrito na esfera "do verdadeiro" a ser ensinado e, portanto, adjetivado como escolar. Afinal, como afirma Gabriel (2008) :

[...] os conhecimentos escolares não estão "soltos no mundo", são produções históricas e sociais resultantes da relação tríade entre currículo, poder e cultura, disputados e negociados no limite de um campo discursivo específico que configura a escola (GABRIEL, 2008: 239).

Meus dois outros argumentos se pautam no reconhecimento dos efeitos das contribuições das teorizações pós-fundacionais na reflexão sobre a produção de um sentido hegemônico de conhecimento escolar de qualidade. O segundo incide no entendimento do discurso da qualidade educacional como uma totalidade estruturada, inacabada e contingencial em função dos diferentes espaços-tempos, na qual ela é pensada. Uma educação

¹¹ Esclareço, pois que ao assumir a perspectiva teórica, das teorizações do discurso dialogando com Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, afasto-me de qualquer definição de sujeito universal. Isso não significa afirmar um sujeito fragmentado, como sugerem os estudos voltados para uma radicalização do relativismo, mas apostar que as identidades são constituídas nos processos discursivos. Desenvolvo essa ideia no capítulo 2 desta tese.

¹² Opero com esses dois significantes no contexto teórico da discursividade considerando as análises sobre as dimensões do político e da política de Chantal Mouffe (2005). O "político" é entendido como a possibilidade sempre presente de 'antagonismo', portanto requer aceitar a ausência de um fundamento último e reconhecer a dimensão de indecidibilidade que domina toda ordem. Nessa linha, para entender o político é preciso entender as questões antagônicas constitutivas deste, as quais se vinculam aos atos de instituição hegemônica. A "política" é o resultado de articulações contingentes que se originam dos conflitos entre as demandas. Exploro essa concepção no capítulo 2 deste trabalho.

¹³ Para efeitos da redação da pesquisa, chamo de *superfície textual* os fragmentos de documentos, itens da avaliação que são tomados como material de análise, para distinguir de *discurso*, que é categoria chave do pensamento político laclauiano, o que não significa fazer nenhuma diferenciação texto/discurso. Trabalho no segundo capítulo desta tese com as teorizações do discurso de forma mais adensada.

de qualidade como uma realidade sempre transitória em função de novas questões e exigências que são formuladas em cada presente. Logo, diante do horizonte de possibilidades de enfrentar tal questão, entender a *educação de qualidade* como "*realidade de desfecho imprevisível*" (BURITY, 2010), abre outras portas para entrar na luta pela significação dessa expressão e recolocá-la no jogo político da definição.

No caso do terceiro e último argumento, ele oferece a possibilidade de investigar as políticas de avaliação como o cenário privilegiado do jogo político por meio do qual são produzidas articulações discursivas em processos de disputa pela significação de conhecimento escolar. Esse processo movimenta o universo dos sentidos que não estão estabelecidos de forma predeterminada, portanto, qualidade da educação, políticas de avaliação e conhecimento são tomados como unidades diferenciais que se articulam e se constituem discursivamente. Estas articulações são produzidas e (re) configuradas na própria dinâmica dos processos de significação (LACLAU, 2001).

1.1 Problematização do conhecimento escolar sob as lentes do campo do currículo

Oculta consciência de não ser,
Ou de ser num estar que me transcende,
Numa rede de presenças
E ausências,
Numa fuga para o ponto de partida:
Um perto que é tão longe,
Um longe aqui.
Uma ânsia de estar e de temer
A semente que de ser se surpreende,
As pedras que repetem as cadências
Da onda sempre nova e repetida
Que neste espaço curvo vem de ti.
José Saramago

Permito-me iniciar esta seção com as palavras do poeta que, de forma abreviada e expressiva, evidenciam a fluidez e a contingência do "fundamento" no pensar um objeto de pesquisa. O conhecimento escolar, como objeto, que *oculta consciência de não ser, ou de ser num estar que me transcende* está aqui, neste trabalho, sob as lentes e espaços de posições epistemológicas que atendem a uma determinada lógica, compartilham interesses comuns, entram em disputa por especificidades, ou holofotes - para este ou aquele escape -, mas que se reconhecem numa *fuga para um ponto de partida: um perto que é tão longe* em tecer

reflexões sobre educação. Portanto, este estudo se inscreve nos debates que problematizam como objeto de pesquisa no campo do currículo, *numa rede de presenças e ausências* entrando na disputa pela sua significação.

As linhas abaixo resultam do exercício de inscrever-me no campo do currículo, considerando suas contribuições para a investigação deste trabalho. Pretendo, nesta seção, narrar minhas aproximações com certos posicionamentos que circulam neste campo específico de saber e suas repercussões para o desenvolvimento do presente estudo, considerando os percursos na construção de minha formação como pesquisadora no campo educacional, e em particular, no campo do currículo. Percebo que os traçados e linhas intermináveis que escrevem minha formação vêm se construindo no cruzamento entre currículo e conhecimento, o que coloca o investimento de estudo naquele como possibilidade para pensar neste.

Considero que a partir da minha inserção, desde 2006, no GECCEH, tenho encontrado pistas interessantes para estabelecer um diálogo com diferentes apropriações sobre currículo e, com isso, traçar caminhos de pesquisa a partir das inúmeras interlocuções, que proporcionam ora aproximações, ora distanciamentos em relação a seus teóricos e aqueles com os quais dialogam.

O interesse do GECCEH está inscrito nas discussões curriculares que tangenciam os aspectos relacionados aos processos de significação, produção e distribuição do conhecimento, em diferentes contextos educacionais, assumindo o campo da discursividade como horizonte teórico-metodológico. Assim, mantemos no grupo o foco no conhecimento escolar e privilegiamos, simultaneamente, o diálogo com os estudos das teorizações do discurso na perspectiva pós-fundacional (LACAU & MOUFFE, 2001; HOWARTH, 2000, 2005; MARCHART, 2009; RETAMOZO, 2009). Ao posicionar minha pesquisa no campo do currículo, defendo, pois, a importância do rigor e da pertinência que expressa uma identificação com as questões que interessam a essa comunidade epistêmica, constituindo um sistema discursivo no qual e com o qual construo minhas argumentações.

[...] sempre em movimento; não em busca de um ponto de fuga que seria o núcleo da Verdade e com base na qual fosse possível traçar a perspectiva das perspectivas, mas que simplesmente se desloca sem descansar, sobre ela mesma e sobre nós. (VEIGA-NETO, 2003:29)

Sublinho, assim, uma interpretação do currículo como espaço discursivo que participa da definição do conhecimento escolarizado e/ou "*conhecimento disciplinarizado*" (GABRIEL & FERREIRA, 2011). Essa proposição permite olhar para as articulações discursivas em

contexto das políticas de avaliação, menos preocupada com os consensos e mais atenta a unidades diferenciais colocadas na mesma cadeia de equivalência definidora desse conhecimento, bem como àquelas produzidas como antagônicas em torno deste termo. Destarte, a seleção de um determinado conteúdo ou afirmação de uma organização curricular, por exemplo, são produtos de um cenário conflituoso e não de sua sublimação.

Proponho, assim, mais uma possibilidade de leitura que se traduz no exercício de olhar para essas questões tratando de pensar também aquilo que o escolar deixa de fora (seu exterior constitutivo), ou seja, o não-escolar, apostando em pensar a escola como um campo de demandas sociais. E nesse exercício, compreender as demandas, que no meu entendimento podem mobilizar diferentes movimentos constituintes das políticas de avaliação como políticas que homogeneízam sentidos de conhecimento escolar de qualidade.

Na linha dos argumentos levantados, como já explicitado anteriormente, interessa-me tratar esse conhecimento como elemento incontornável nos debates curriculares. Do mesmo modo, a escola se configura, no quadro teórico aqui privilegiado, como um espaço de produção desses conhecimentos específicos. Trata-se, pois, de pensar a questão do conhecimento adjetivado como *escolar*.

Assim, as páginas que seguem e configuram esta primeira seção podem ser lidas como um quase-inventário, como um conjunto de provocações sobre as quais venho pensando. Trata-se de colocar em movimento questões que não se apresentam como novas e tampouco têm a pretensão de serem resolvidas, mas que não se esgotam e se mantêm atuais, quando tratamos de pensar as funções político-epistemológicas da escola.

Nessa perspectiva, estudos produzidos no âmbito do GECCEH (MORAES, 2012; GABRIEL, 2010, 2011a; GABRIEL e CASTRO, 2013) têm defendido a reabilitação nos debates curriculares do termo *conteúdo*. Trata-se de armar uma perspectiva para ver por meio da qual esse significante possa ser rearticulado com outras unidades diferenciais que configuram a cadeia de definição de conhecimento escolar, permitindo, assim, reconhecê-lo como um elemento entre outros, mobilizado pelas lógicas de equivalência e da diferença em meio aos jogos de linguagem¹⁴.

¹⁴A questão dos conteúdos a serem ensinados foi alvo de debates clássicos nos anos 1980, que embora divergentes quanto às perspectivas teóricas, do ponto de vista político se inscreveram na mesma matriz crítica. Assim, o que estava em disputa eram os caminhos para democratização da escola sendo o acesso ao conhecimento peça-chave. Não pretendo, aqui, aprofundar essa discussão como fiz em outros trabalhos (RAMOS, 2008, 2009, 2010) uma vez que esta não é central na pesquisa em tela. Pretendo apenas pontuar que embora esses debates tenham contribuído de forma significativa para tensionar a dimensão do acesso aos conteúdos, não exploram essa questão problematizando sua natureza, como é meu propósito nesta tese.

Advoco neste trabalho pela pertinência de problematizar algumas definições hegemônicas do significante *conteúdo*, que ora o fixam como sinônimo de conhecimento, reforçando uma perspectiva conteudista, ora o colocam em oposição a esse termo, que por sua vez passa a ser diretamente associado a competências e/ou valores. Isso significa compreender os processos de produção do conhecimento escolar como processos de significação que mobilizam diferentes unidades diferenciais, entre elas os conteúdos. Como aponta Gabriel (2013), a denúncia e/ou negação da utilização deste termo não se apresenta como uma estratégia produtiva quando se trata de disputar sentidos de democratização da escola pública.

No caso desta pesquisa, que tem como empiria o ENEM, essa afirmação ecoa com mais força. Desse modo, ao entrar neste debate, opero com a definição de conteúdo tal como proposto por Gabriel & Castro (2013) , isto é, como:

Unidade diferencial que quando incorporada na cadeia de equivalência que fixa o sentido de escolar garante a recontextualização didática do conhecimento científico produzido e legitimado pelos regimes de verdade das diferentes áreas do conhecimento científico. [...] Assim, competências, valores, atitudes seriam outras unidades diferenciais (p.102)

Operar com essa definição de conteúdo situa esse trabalho, assim como as demais produções do GECCEH, na linha de reflexões sobre a interface currículo-conhecimento (FORQUIN,1992, 1993; YOUNG, 2007, 2012, 2013; MOREIRA, 2007, 2009, 2013) que, a despeito das matrizes teóricas privilegiadas, insistem em continuar buscando saídas teóricas que sustentem dois argumentos: da não neutralidade do conhecimento legitimado e validado para ser ensinado nas escolas e da especificidade da dinâmica da cultura escolar. Entendo, assim, a defesa da reabilitação do termo "conteúdo", tal como vem sendo formulada, como um caminho possível de, sem escorregar em essencialismos, tampouco reforçar a hierarquização entre os diferentes saberes, garantir a presença de fluxos de científicidade na definição do conhecimento escolar.

Essa busca de redefinição do termo *conteúdo* se insere em uma preocupação mais ampla que envolve deslocamentos da fronteira do que se define hegemonicamente como *conhecimento escolar*. Afinal, como nos provoca Gabriel (2013):

O que dizer ainda a respeito do objeto conhecimento que teve clímax de discussões no contexto das teorias curriculares críticas? Que horizontes teriam para além das críticas já formuladas à racionalidade técnica, das verdades advindas das ciências de referência e que participam dos processos de significação/definição de *conhecimento* no contexto escolar? Que pistas nos levariam ao rompimento da linguagem da denúncia e da prescrição de novos modelos quando o assunto é o que ensinar nas escolas? Como tratar desse objeto em disputa - conhecimento- sem naturalizá-lo no contexto escolar? Em que medida reconhecer a especificidade do conhecimento

escolar e suas formas de produção pode oferecer outras saídas para as reflexões sobre a interface conhecimento/escola? (p.35)

Essas são apenas questões que vou chamar de provocações por cumprirem a função discursiva de incitar e não necessariamente com a obrigatoriedade de serem respondidas. Entendo que a tentativa de formulá-las já exige uma postura epistêmica, uma possibilidade de leitura, ou seja, uma entrada nas lutas pela significação. Inscrevo este trabalho nesse terreno das provocações, pois o que me interessa aqui é problematizar a relação conhecimento/escola sem a preocupação de sintetizar as já existentes, mas com a ousadia de propor leituras *outras*.

A ideia é colocar em pauta um objeto de investigação chamado conhecimento escolar, apostando na sua potencialidade subversiva quando tratamos de pensar currículo escolar, qualidade da/na educação ou política de avaliação. Nessa lógica, esse conhecimento é um objeto potencialmente estratégico na construção de possibilidades e processos de democratização da escola, seja no acesso, na distribuição e na própria função dessa instituição.

Defendo, assim, a relevância da problematização da natureza do conhecimento escolar, considerando as unidades diferenciais e equivalenciais que o compõem, bem como as flutuações discursivas, que dão o tom às estratégias políticas de fixação de seu sentido. Desse modo, termos como *científico, popular, didatizado, disciplinizado, escolar* que adjetivam conhecimento, já trazem pistas de posições com e contra algumas perspectivas para pensar meu objeto.

Nesse movimento, ora aproximo-me, ora distancio-me tanto das questões e interrogações que orientam as reflexões de alguns de meus interlocutores (YOUNG 2011, 2013; MOREIRA, 2009, 2013; LOPES & MACEDO, 2012; GABRIEL, 2012, 2013) quanto dos argumentos teóricos mobilizados nos debates curriculares para sustentá-las. Em outras palavras, defendo a relevância de pensar conhecimento como objeto de ensino e as problematizações advindas nos processos de seleção, distribuição e organização do escolar tendo como pressuposto nossa inserção nos jogos de linguagem e, por isso mesmo, nos processos de significação do mundo. Instiga-me pois explorar a seguinte questão: Que sentidos de conhecimento são negociados, fixados e determinantes na constituição *do escolar*?

Assim, identifico-me, simultaneamente, com Young (2013), Moreira (2013) e Gabriel (2012) quando os mesmos reconhecem, defendem a dimensão política e potencialidade subversiva do conhecimento escolar. Do mesmo modo, aproximo-me de interlocutores do campo do currículo que incorporam as contribuições das teorizações discursivas (VEIGA-

NETO, 2009, 2010; LOPES & MACEDO, 2011, 2012; MACEDO, 2013; GABRIEL, 2010, 2011). O desafio, assumido nesta tese, consiste em manter o foco no conhecimento com lentes teóricas que rompem radicalmente com as perspectivas essencialistas.

Em um de seus textos mais recentes, Young (2013)¹⁵ opera com alguns pressupostos para sustentar sua argumentação em defesa do direito ao conhecimento legitimado na escola por parte dos alunos que a frequentam. O primeiro pressuposto consiste no fato de este autor reconhecer que essa instituição não pode abrir mão de fazer circular um conhecimento confiável, que esteja, de alguma forma, no domínio do verdadeiro. Embora admita que as verdades sejam contingenciais e que o conhecimento fixado como verdadeiro para ser ensinado seja produzido historicamente, Young (2013) insiste na possibilidade de explorar uma dimensão diferencial deste conhecimento que o qualifique como elemento subversivo no âmbito das instituições escolares.

Essa dimensão estaria justamente na relação estabelecida com o conhecimento científico. Nessa perspectiva, Young cunha a expressão "conhecimento poderoso" para tratar do impasse criado entre o "cotidiano" e a "ciência" uma vez que esta traria tanto características de especialidade expressa nas fronteiras de sua disciplinaridade, e por isso, aberto a outras questões no interior desse contexto discursivo.

Do mesmo modo, com a preocupação em esclarecer o que nomeia como conhecimento, Young (2013) traz a diferença entre o que vai chamar de conhecimento conceitual (*"curricular"*) e conhecimento de conteúdo (*"todos os dias"*) pois, embora ambos sejam reconhecidos como constituintes do "escolar", por circularem nesse espaço específico, são construídos por diferenças tanto em sua natureza quanto em sua finalidade. Para ele, o conhecimento conceitual tem sua filiação disciplinar, está vinculado às teorias subjacentes ao seu conteúdo. Já o conhecimento de todos os dias advém da experiência e a aquisição deste conhecimento não depende de teorias ou processos de escolarização, uma vez que este é constituído por vivências cotidianas.

Por meio dessa diferenciação, Young defende que os conceitos cotidianos oferecem possibilidades em relação a contextos específicos, "mas são falíveis e infinitamente adaptáveis a novos contextos e novas experiências" (p.21). Desse modo, são conhecimentos que estão suscetíveis a modificações em relação ao seu conteúdo na medida em que outras experiências são vivenciadas pelo sujeito.

¹⁵ Digo: "A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento." In: Currículo : conhecimento e avaliação. Org. Marcio Picanço Facho, José Augusto Pacheco, Shirlei Rezende Sales. 1.ed. Curitiba,PR:CRV,2013

A legitimidade desse conhecimento está em sua vinculação com o contexto particular no qual foi experienciado e "sem a oportunidade de se envolver com os conceitos de um currículo baseado no assunto, as crianças são inevitavelmente excluídas desse contexto e experiências" (p.21). Diferentemente do conhecimento curricular que está filiado a conceitos baseados em conteúdo escolarizados para que o conhecimento possa ser generalizado além das experiências cotidianas, ou seja, o conhecimento conceitual tem sua vinculação estreita com o contexto escolar. Em outras palavras, é por meio do conhecimento escolar, sistematizado didaticamente, que os alunos ampliam suas experiências cotidianas, passando a ter acesso ao conhecimento legitimado pela ciência. O conhecimento do cotidiano, nesta concepção, teria o seu lugar como recurso pedagógico dos professores e seria relevante para ajudar os alunos a se engajarem com os conceitos.

Os conhecimentos que circulam na escola estão articulados entre si ("conhecimento curricular" e "conhecimento de todos os dias") e estritamente associados às teorias que legitimam o conteúdo em questão. Como exemplo:

No caso das ciências, os alunos podem vir para escola com algum conhecimento do mundo natural e material. Entretanto, a maior parte da ciência não se relaciona diretamente ao seu conhecimento não escolar. Em ciências, os experimentos de laboratório substituem o mundo do dia como experiência para o aluno. Física ou química lhes permite pensar além das atividades específicas que realizam no laboratório (YOUNG, 2011 apud YOUNG, 2013 p. 22).

Percebe-se que o que está igualmente em jogo nesta discussão é a definição de ciência. E de modo semelhante ao discutido em torno da fixação do conhecimento escolar, o adjetivo científico para qualificar o conhecimento é resultante de lutas pela significação envolvendo diferentes unidades diferenciais. Afinal, como apontam Lopes & Macedo (2012) :

o saber científico não é todo saber, mas é um saber formado por discursos, produzidos em certos jogos de linguagem, que uma vez submetidos a certas regras, podem ser legitimados como ciência (p.154)

Se concordarmos com autores como Young, que sustentam que o poder subversivo da ciência não pode ficar fora da escola, caberia nos interrogarmos sobre em qual tipo de articulação entre *conhecimento, ciência e escola* investir, de forma a não reafirmar fixações hegemônicas que vão na contramão do processo de democratização dessa instituição. Pensar desse modo desloca ou inclui em debates políticos sobre a construção de uma escola democrática a questão do acesso para a luta em torno da definição do que será nomeado conhecimento e a serviço do que ele estará.

Sem esse tipo de interrogação, o investimento de Young (2013) para fixar a fronteira

do escolar/disciplinar pode ser vista como uma estratégia discursiva que tende a reafirmar a manutenção da hegemonia da ciência, uma vez que a expressão "conhecimento poderoso", ainda que diferenciada, pelo próprio autor, do "conhecimento dos poderosos" carrega a marca de transmissão de um entendimento de ciência historicamente hegemonizado, como um dos sistemas ou regimes de verdade dos mais potentes, sobre o qual o campo da Educação tem se pautado, negando, minimizando, subalternizando a força de outras formas de conhecer/saber.

O autor em tela, ao cunhar as expressões: "conhecimento dos poderosos" e "conhecimento poderoso" tem por intenção problematizar os jogos de poder que movimentam as configurações discursivas nos processos de significação, seleção e distribuição do conhecimento. Para ele, o "conhecimento dos poderosos" tem seu sentido fixado por aqueles que detêm o *conhecimento de alto status* (YOUNG, 1998), objeto de desejo e disputa.

Com essa construção, Young propõem o "conhecimento poderoso" para referir-se ao conhecimento não mais na perspectiva do acesso ou de quem o legitima, mas como uma possibilidade para pensar o que o conhecimento especializado pode fazer, "refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo" (YOUNG, 2007, p. 1294)

O dilema que envolve a relação entre o que se tem entendido por conhecimento científico e não científico diz respeito a uma concepção de ciência que ignora a diversidade epistemológica do mundo, conferindo a este campo "o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso" (SANTOS, 2007, p. 5). Em tal processo, os saberes que conseguiram legitimar-se como científicos foram apropriados pelos grupos hegemônicos como "seus". Portanto, o sentido de conhecimento escolar, mais precisamente de conteúdo disciplinar, tende a ser associado a esse tipo de fixação hegemônica do termo ciência.

Entendo que essa associação é uma estratégia política para dar relevo à ciência, com elemento que bloqueia a expansão dos sentidos do adjetivo escolar, concordando assim, com as proposições de Gabriel (2013):

Essencializado, engessado, o conhecimento científico vem sendo apropriado de forma dicotômica, seja como panaceia para superar os desafios de uma escola de qualidade, seja como "fonte de todos os males" que assolam o processo de democratização das instituições escolares. Nessas leituras o conhecimento científico, seja percebido como resultante de pesquisa, seja em sua versão escolar – geralmente – nomeado como "conteúdos", assume invariavelmente o lugar da verdade cristalizada inquestionável produzida no mundo ocidental pela razão iluminista. (p.51)

Esse tipo de argumentação se encontra também nas reflexões desenvolvidas por Gabriel & Ferreira (2012). Ao colocarem *sob rasura* os significantes *conhecimento escolar* e

disciplinar, as autoras reconhecem a potencialidade da vinculação do primeiro ao contexto do segundo, propondo uma outra construção discursiva que traduza essa associação. Assim, essas autoras investem na expressão "conhecimento disciplinarizado" (GABRIEL & FERREIRA, 2012:228) como estratégia discursiva para enfrentar as demandas endereçadas à escola diretamente associadas a sua função no que se refere à socialização e à democratização do acesso ao conhecimento escolar.

Trata-se de buscar possibilidades de mover as fronteiras do *escolar* de forma a produzir outras configurações discursivas nas quais *conhecimento poderoso*, *conhecimento disciplinarizado*, passem a ser vistas como unidades diferenciais articuladas pela lógica de equivalência na cadeia discursiva definidora de conhecimento escolar. Isso significa que, na delimitação do termo "escolar", os termos *conteúdo disciplinar* e *conhecimento científico* se apresentem simultaneamente, como elementos diferenciais e equivalentes.

Tratar o significante *conhecimento* considerando seu próprio movimento de definição, ou seja, entendê-lo como discurso, permite pensá-lo com elemento chave no jogo político para pensar sentidos de escola me colocando em um terreno contestado "onde os sentidos em disputa configuram as demandas de diferentes grupos sociais envolvidos nesse debate" (GABRIEL & FERERIRA, 2012: 230). Como procurarei sustentar ao longo desta tese, a ampliação das unidades diferenciais que se articulam na cadeia equivalencial definidora de conhecimento pode ser uma estratégia discursiva que permite mantê-lo como condição constitutiva do jogo hegemônico da definição de escola de qualidade.

Deslocar a fronteira do escolar do modo aqui proposto é admitir que existe um processo de seleção que deixa de fora "do escolar" alguns saberes, criando uma diferenciação a todo momento disputada e questionada. A proposta aqui defendida é fugir das cristalizações que confrontam duas posições binárias e opostas, representadas por um relativismo radical, comuns ao debate educacional (o qual nega a possibilidade de estabelecimento de qualquer regime de verdade), e por um universalismo acrítico (crença na existência de verdades absolutas e definitivas) para se pensar o conhecimento.

Proponho investir nessa fronteira de modo a possibilitar outros imaginários pedagógicos que facultem tanto as experiências culturais quanto os fluxos de científicidade na escola em direção a um projeto de escola democrática radical aberta a um permanente questionamento de discursos particulares alçados à condição de universais. Defendo, assim, o reconhecimento das unidades diferenciais que reúnem demandas distintas, mas quando articuladas no jogo da definição do escolar, borram suas marcas de singularidade.

As unidades diferenciais - ciência; conteúdo, culturas, valores, competências, habilidades - na configuração do conhecimento escolar não são percebidas, por sua vez, como portadoras de uma suposta positividade plena. Esses termos são igualmente compreendidos em suas incompletudes articuladas em meio a um sistema de diferença. Essa perspectiva permite o entendimento de que um sistema discursivo é atravessado por diferentes fluxos, cujas fixações de fronteira dependem das práticas articulatórias contingenciais e específicas do contexto discursivo onde são produzidas. A potencialidade dessa discussão não está na compreensão dos processos de identificação/significação que ora apagam, ora reforçam as diferenças no processo de produção de "novas articulações hegemônicas, fazendo deslocar as fronteiras entre o que é e o que não é escolar."(GABRIEL & FERREIRA, 2012: 238)

Entre os componentes presentes na cadeia discursiva do conhecimento escolar e tendo em vista o foco deste estudo, os significantes *ciência* e *cultura* ocupam lugares de destaque em minhas reflexões. Desse modo, os considero como uma aposta metodológica para entrar no jogo da linguagem das políticas de avaliação, a fim de perceber a força do enunciado que esses termos assumem no contexto discursivo da Educação Básica. Essa aposta não me confere o direito de prefixar-lhes algum sentido e tampouco a pretensão de esgotar as possibilidades de problematizá-las. Opero assim com esses termos como chaves de leitura na análise dos textos curriculares, escolhidos como *empiria* na construção desta pesquisa, no capítulo 3.

Assim como já explicitado para os termos *conhecimento escolar* e *ciência*, o significante cultura, dependendo da cadeia equivalencial na qual é mobilizado pode ser significado de diferentes formas. Nos debates curriculares, a articulação entre *Conhecimento escolar*, *cultura* e *ciência* tem sido explorada e problematizada pelos estudiosos do campo em interlocução com os Estudos Culturais de diferentes matrizes teóricas, evidenciando a complexidade das discussões a respeito da produção da identidade e da diferença.

Não cabe nos limites deste estudo retomar essas questões que historicamente ganharam contorno no campo do currículo, como bem apontou Moreira (2001) em seu texto intitulado "O campo do currículo no Brasil: os anos 90". Interessa-me nesse debate afirmar que a incorporação no campo do currículo das questões culturais, em particular na pauta do pós-estruturalismo, teve impactos no entendimento das relações de poder permitindo uma nova ordem política do cultural como um caminho para pensar o currículo e sua interface com o conhecimento.

Entendido como repertório partilhado de significados, pautado na defesa de um relativismo cultural, ou como processos de significação e o colocando radicalmente no campo da discursividade, o termo cultura se afirma no campo do currículo como um significante potente mobilizado nas lutas que envolvem processos de significação hegemonicamente naturalizados e cristalizados. Entre esses processos, interessa-me mais particularmente aqueles que mobilizam a articulação *conhecimento escolar* e *cultura* nos diferentes textos curriculares.

Apoiada nas contribuições das teorizações do discurso, defendo que ao naturalizarmos esses termos sem problematizá-los, corremos o risco de esvaziar o potencial político de ambos, que tendem a ser utilizados ora como sinônimos, sendo coisificados como objetos de ensino, ora como antônimos, reforçando visões dicotômicas que os colocam como pólos opostos, como dicotomias expressas: ciência x cultura; conteúdo x valores. Nesse segundo tipo de articulação: *ciência*, *conhecimento*, *conteúdo* tendem a ser fixados em uma mesma cadeia de equivalência que investe na fixação do discurso conteudista, representando uma ameaça à construção de uma escola plural e democrática. Do mesmo modo, essa percepção investe no significante cultura como elemento chave do cenário escolar, de caráter transformador e emancipatório.

Chamo atenção para o efeito de esvaziamento do potencial político do conhecimento escolar que esses tipos de articulação acima mencionados tendem a produzir. Se por um lado fixar o *conhecimento escolar* como sinônimo de cultura, nessa linha, implica em minimizar sua natureza científica, por outro, fixá-lo também apenas associado à ciência é excluir de seu campo de definição as demandas de diferença que tangenciam sua dimensão cultural. É, pois, no âmbito desse debate que nesta tese defendo a fertilidade analítica do reconhecimento da potencialidade política dos processos de significação do conhecimento escolar, como pauta para pensar a escola pública de qualidade.

Nesse horizonte de possibilidades, retomo as indagações de Gabriel (2010:10): *como operar, em nosso presente e do lugar de pesquisadores e/ou professores, com o conhecimento escolar, após as críticas anti-essencialistas e pós-fundacionistas?*

Aproprio-me nesta tese de alguns pressupostos defendidos pelo GECCEH para tentar enfrentar tal questionamento: 1) O conhecimento é construído discursivamente, inserido num sistema discursivo específico, que lhe confere a condição de escolar. 2) No interior desse sistema discursivo demandas de conhecimento estão articuladas com as demandas de direito que disputam legitimidade para ocupar a condição de hegemonia na definição da fronteira

escolar. 3) As relações de poder são constituídas no jogo político, as disputas são para sair da posição do particular para a condição de universal.

Ao posicionar-me desse modo, considero o conhecimento escolar uma construção sócio-histórica, produzido nas contingências da luta pela sua significação, o que não o isenta, contudo, de sua condição de estar “no verdadeiro” (GABRIEL, 2011a). Isso significa que os fluxos de científicidade recontextualizados nas matrizes de referência das políticas de avaliação da Educação Básica e nos currículos escolares produzidos carregam as marcas das disputas em torno do sentido de verdade fixado nas matrizes teóricas em que o conhecimento científico é produzido nas diferentes áreas disciplinares. Assim, defendo que as diferentes áreas disciplinares carregam marcas dos discursos das suas próprias histórias de luta pela constituição de sua base disciplinar específica, que não desempenham necessariamente e exclusivamente a função discursiva de reatualização dos discursos “dos poderosos”, que alimentam as relações de poder assimétrica, podendo ser igualmente marcas discursivas do “conhecimento poderoso” de que nos fala Young (2013), isto é, do potencial subversivo do conhecimento escolar. Essas breves e incompletas considerações - por meio das quais procurei sintetizar, nesta primeira seção, o meu posicionamento sobre a questão do conhecimento escolar nos debates curriculares - me acompanharão ao longo dos demais capítulos desta tese .

1.2 A qualidade da/na educação como demanda popular

[...] num clima de extrema repressão, toda mobilização por um objetivo parcial será percebida não somente como relacionada com a reivindicação ou os objetivos concretos dessa luta, mas também como um ato de oposição ao sistema. Esse último fato é o que estabelece o laço entre uma variedade de lutas e mobilizações concretas ou parciais – todas são vistas como relacionadas entre si, não porque seus objetivos concretos estejam intrinsecamente ligados, mas porque são encaradas como equivalentes em sua confrontação com o regime repressivo. O que estabelece sua unidade não é, por conseguinte, algo positivo que elas partilham, mas negativo: sua oposição a um inimigo comum (LACLAU, 2009, p. 73 tradução livre)ⁱⁱ.

Trago esta referência laclauiana como forma de anúncio das proposições desta seção, ao pensar os sentidos de qualidade da/na educação. Inscrevo este significante no jogo político relacionado a *reivindicações e objetivos concretos*, no movimento de articulações identitárias,

mobilizações concretas ou parciais, que assume a tarefa de representar a si e outros demais elementos que são *encarados como equivalentes* na mesma cadeia discursiva. Esta forma de entendimento é própria da posição teórica assumida, uma vez que os processos de significação mantêm, ao mesmo tempo, demandas particulares que são posicionadas diferentemente na relação de articulação que as envolve.

Nessa direção, apresento o segundo eixo de problematização em torno do qual estruturei meus argumentos nesta tese. Reforço que este está diretamente relacionado à maneira escolhida para entrar no debate sobre a produção do conhecimento escolar. Interessa-me compreender nos debates atuais que mobilizam sentidos de qualidade na/da educação básica qual o sentido de conhecimento escolar que tende a ser hegemonizado.

A escolha dessa porta de entrada se justifica na medida em que as demandas¹⁶ de qualidade interpelam a escola em nosso presente, contribuindo para colocar essa instituição "sob suspeita" (GABRIEL, 2008) e exigindo dela respostas a essas reivindicações que incidem diretamente sobre a definição do conhecimento escolar. Nesse movimento, a escola pode ser entendida como um campo social de demandas (RETAMOZO, 2009; GABRIEL, 2011b, 2012) que mobiliza estratégias específicas a esse campo discursivo para processá-las, entre elas a da reativação do processo de significação do conhecimento a ser legitimado e validado nos currículos escolares.

As proposições de Retamozo (2009) permitem o entendimento de que as reivindicações estão vinculadas à aplicação em um determinado momento, tendo seus endereçamentos de acordo com as questões que as constituem como tal. Desse modo, sugere ser "importante investigar a capacidade das instituições que administram a ordem social, para dar respostas, para definir, mover ou remover o conflito"(p.6)ⁱⁱⁱ. Inspirada nessa proposição, tenho insistido em direcionar a atenção para as configurações do conhecimento escolar. No caso desta tese em particular, pensar a própria composição deste elemento quando se processa demandas sociais - qualidade- que são endereçadas à escola.

Desse modo, os fluxos de sentido que entram no jogo da definição do que vem a ser *qualidade da/na educação* se hibridizam com os que procuram hegemonizar a definição de uma *escola de qualidade*, oferecendo outras possibilidades para entrar na luta pela significação dessa expressão na qual as certezas assumem "mais a forma de desejos ou

¹⁶ O significado de *demandas* (*significante*) para Laclau, transcende a ideia do senso comum de necessidade ou procura. No contexto da teoria do discurso laclauiana, significa exigência, como forma de articulação política, ou seja, lutas articulatórias elementares na construção do elo social. Esclareço pois que as demandas não se esgotam em seu sentido literal; enquanto construções discursivas, elas provocam deslizamentos que podem permitir que se rearticulem a outras demandas. Essa categoria, será explorada no capítulo 2 desse trabalho.

projetos do que de sedimentação de evidências dadas à razão e aos sentidos (BURITY, 2010: 3). Entendo, pois, que explorar essas outras possibilidades pode ser uma pista instigante para enfrentar os desafios curriculares. Afinal,

[...] a condição da escola de estar sob suspeita pode significar igualmente que não foi demonstrada ainda a extensão de sua responsabilidade na construção de um projeto de uma modernidade que já apresentou sinais de esgotamento, mas que não autoriza a negar radicalmente a potencialidade dessa instituição em significar e agir no e sobre o mundo. (GABRIEL, 2008: 5)

Apoio-me nessa postura epistêmica para propor, sob as lentes do campo do currículo, lançar um olhar sobre o significante qualidade da/na educação como porta de entrada do debate relacionado às reivindicações históricas de democratização do acesso, de igualdade, permanência, em defesa de uma escola pública que reconhece sua legitimidade como espaço privilegiado de relação com o conhecimento.

A problemática da qualidade da educação não é nenhuma novidade nos debates políticos e acadêmicos desta área. Afinal, os fluxos de sentido que entram no jogo da definição alteram-se no espaço-tempo em função de novas questões e exigências que emergem em cada presente.

No Brasil, desde os anos 1940, com os primeiros movimentos de expansão do ensino, tal questão já era objeto de discussão (SAVIANI, 2010). Com o fim dos governos militares, os anos 1980 passaram a representar um marco importante de discussão na agenda política, já que, sob os ares da democratização, tínhamos na Constituição Federal de 1988 uma perspectiva de ampliação dos direitos sociais e uma busca para implantação de princípios democráticos, ainda que algumas destas conquistas de direito não tenham se efetivado. Esse contexto desencadeou uma série de políticas públicas abrangendo as diversas modalidades de ensino que tende a assumir, na década seguinte, contornos do discurso eficientista.

Com efeito, a década de 1990 é marcada pela redefinição do papel do Estado, sob a égide da ideologia neoliberal, posicionando-o tanto como responsável pela crise que o capitalismo vem atravessando nas últimas décadas, por sua ineficiência, quanto pelo descontrole fiscal. O mercado e o privado passam a ser significados como condição, como sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Assim, essa questão aparece fortemente marcada pela ênfase da superação de um modelo de produção fordista, evidenciando outro modelo, o toyotista (maximização e flexibilização para ajustes rápidos e eficientes às exigências do mercado).

A respeito desse cenário, Sáristan (1999) defende que essa metáfora do mercado usa como argumento o conceito de democracia como liberdade de escolha. Porém, aponta a inadequação dessa perspectiva à educação dada a complexidade de sua organização, pois o aluno não pode ser reduzido a mero consumidor e a educação à mercadoria. Embora as críticas a esse modelo tenham aquecido os debates nessa época, as lógicas de eficiência e produtividade trazem para as escolas um clima de empresa e a qualidade como uma meta a ser alcançada a todo custo.

Nesse contexto, a universalização da Educação Básica *com qualidade* foi objeto de acordos estabelecidos, em março de 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, financiada pela Organização das Nações Unidas (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial. Uma Educação Básica de qualidade para as crianças, jovens e adultos foi um compromisso assumido pelos 155 governos ali representados.

Ademais, dessa Conferência resultaram posições equivalenciais de luta pela satisfação das necessidades de aprendizagem das crianças, jovens e adultos e o compromisso de elaboração de planos educacionais, principalmente de 9 (nove) países que apresentam baixa produtividade do sistema educacional¹⁷. Com esse subsídio, o Brasil, em 1993, através do Ministério da Educação e do Desporto, elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos (PDE) .

O plano prevê uma série de ações com o objetivo de melhoria da Educação em nosso país, destacando o acesso, a permanência e o sucesso escolar como os desafios a serem enfrentados no final do século XX. Desse modo,

[...] o desenvolvimento de medidas de *melhoria da qualidade* da iniciação escolar (quatro séries iniciais), associado a avanços resultantes de *programas curriculares inovadores*, permitirá ganhos progressivos no fluxo escolar. Contribuirá para este resultado, também, o aperfeiçoamento da avaliação escolar, estimulando o progresso do aluno e superando a "cultura da repetição", que constitui um considerável obstáculo a ser vencido. De outra parte, a implementação de programas de enriquecimento curricular da 5^a à 8^a série, para atendimento aos alunos com atraso escolar, poderá ser combinada com a educação para o trabalho, ajudando a evitar a evasão precoce e aumentando a escolaridade média dos jovens. (BRASIL,1993: 47-48, grifo meu)

¹⁷ Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

Ainda na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases Educacionais (LDB 9394/96), em seu artigo 3º, referente aos princípios e fins da Educação Nacional, regulamenta:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;**
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.(grifos meus)

E reforça ainda, no artigo seguinte:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...]

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.(LDB 9394/96 grifos meus)

Entendo que a *garantia de padrão de qualidade* é uma estratégia discursiva que promove deslocamentos¹⁸ de sentido de qualidade total e qualidade social. A qualidade total, atende à perspectiva eficientista, de cunho econômico, considerando princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade. Esse pensamento baseia-se na crença de que quanto mais termos "produtivos" se aplicam à educação, mais "produtivo" se torna o sistema educacional (GENTILI, 1994).

Ao privilegiar a qualidade econômica, para garantir o desenvolvimento econômico e social, inibe demandas de direito (de igualdade e diferença) fortalecendo instrumentos de controle e fiscalização para a conquista de uma suposta qualidade da educação.

Em contrapartida, o deslocamento de sentido para uma perspectiva da qualidade social, abre a possibilidade de considerar questões que transcendem os limites fixos do espaço escolar, uma vez que abarca condições de oferta do ensino, de gestão e organização do

¹⁸ Utilizo aqui o termo deslocamento como importante noção no âmbito da teoria política do discurso, especialmente nos trabalhos de Laclau e Mouffe (2010) e Laclau (1990), conforme discuto no capítulo 2. Deslocamento, nesse sentido, diz respeito ao processo pelo qual a configuração social passa por alterações que provocam rupturas e mudanças. Isso ocorre, nessa lógica, devido à contingência e fissuras dessas estruturas sociais, isto é, seu caráter precário.

trabalho escolar, de formação do professor, de condições de acesso, permanência, desempenho, fatores econômicos e culturais, abrindo espaço para outras demandas endereçadas à escola, como, por exemplo, as demandas sociais, de direito¹⁹. Ademais, no cenário da qualidade social é por meio da educação que se viabilizará a dissolução das desigualdades socais.

A preocupação com a definição de *padrões mínimos de qualidade* tem tido a força de mobilizar e articular demandas formuladas em diferentes grupos de interesses particulares. Demandas essas que reivindicam melhores condições para o sistema do ensino, ampliação do acesso a esse mesmo sistema, bem como um melhor desempenho no que concerne a sua função na formação dos sujeitos/cidadãos. Em cada um desses aspectos são mobilizadas articulações discursivas que hibridizam demandas de igualdade e de diferença, conforme desenvolverei nos terceiro e quarto capítulos desta tese, que por sua vez são processadas nos processos de seleção e distribuição do conhecimento escolar. Essas demandas de direito, quando articuladas em momentos de uma cadeia discursiva definidora de qualidade, ganham espaço e força política de reivindicação. Em diálogo com Laclau (1996), considero as demandas como construções discursivas que não se esgotam em seu sentido literal, elas provocam deslizamentos que podem permitir que se rearticulem a outras demandas no discurso em defesa desse interesse comum.

É, pois, nesse movimento, que considero possível e instigante pensar a *demandas de qualidade na/da educação* na condição de *demandas populares*. E, como tal, interpela a escola das mais variadas formas, como, por exemplo, por meio de dispositivos legais, de políticas curriculares ou de políticas de formação docente. Afinal, ela pressupõe "para a sua criação, a equivalência de uma pluralidade de demandas" (LACLAU, 2009:103 tradução livre)^{iv} que ao assumirem essas identificações vão se tornar *outros* particulares na cadeia discursiva, num processo de universalização, ou seja, assumem a condição contingente de hegemonia. Dito de outra maneira, o discurso da qualidade se hegemoniza nos debates educacionais na medida em que

[...] é capaz de assumir a representação de um conjunto de outras demandas igualmente particulares sem deixar aquela demanda particular, passa a falar/agir em nome desse conjunto, estamos diante de uma hegemonia. (BURITY, 2008:48)

Neste estudo, como já explicitado, meu foco está direcionado para a análise de uma das demandas particulares que são mobilizadas na definição de qualidade que incide

¹⁹ Exploro essa ideia no capítulo 3 desta tese.

diretamente nas questões curriculares, em particular nos processos de produção do conhecimento escolar. Interessa-me, assim, analisar os deslizamentos e deslocamentos produzidos pela hibridização entre as demandas de direito e as demandas de conhecimento quando trazidas como momentos da cadeia definidora de *qualidade da/na educação*, alcançada à condição de demanda popular. Desse modo, meu olhar se concentra na interface qualidade-ensino/qualidade-desempenho escolar, entendendo que essas articulações são portadoras de reivindicações que produzem, mais diretamente, efeitos na questão do conhecimento a ser ensinado e aprendido na Educação Básica.

Esse tipo de reivindicação está presente em diferentes textos curriculares. Reforço este pensamento trazendo o Plano Nacional de Educação Básica – PNE²⁰ como exemplo de espaço discursivo no qual é possível perceber, já na enumeração de seus objetivos, a mobilização da interface qualidade-ensino, entre as diferentes demandas endereçadas à escola:

- A elevação global do nível de escolaridade da população;
 - A **melhoria da qualidade do ensino** em todos os níveis;
 - A redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e
 - Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
- (PNE 2001-2010 p.34, grifos meus)

A preocupação com a interface qualidade-ensino é expressa também no próximo PNE (2011-2020), que embora até o momento ainda não tenha sido amplamente aprovado pelo Congresso Nacional e, portanto, ainda não vigore oficialmente, foram divulgadas em 15 de dezembro de 2010, suas diretrizes marcando algumas intencionalidades:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais; IV - **melhoria da qualidade do ensino**; V - formação para o trabalho; VI - promoção da sustentabilidade sócio-ambiental; VII - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; IX - valorização dos profissionais da educação; e X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e à gestão democrática da educação. (BRASIL, 2011)

²⁰ O PNE pode ser visto como um marco de consolidação de um esforço de mais de 60 anos na tentativa de estabelecer objetivos e metas para Educação Brasileira constituindo- se num Plano Nacional e não da União, ou de governo e, por isso mesmo, atravessa pelo menos dois períodos governamentais. O fato de ter sido aprovado por lei (PNE 2001-2010), porque assim a Constituição determinou (art.214) certifica-o e “garante” sua execução.

Do mesmo modo, no documento “O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas”, a melhoria da qualidade da educação, sobretudo a da Educação Básica pública, é considerada um dos imperativos nacionais (BRASIL, 2007b, p.11), destacando, desta vez, a articulação qualidade-ensino pelo viés do desempenho. Nessa lógica, fortalece-se a ideia de implementação de um sistema de avaliação que passa a aferir o desempenho escolar e subsidiar o processo de gestão e tomada de decisão. Não é por acaso que as políticas de avaliação ganham relevo na década de 1990, como instrumentos que oferecem subsídios para melhoria da qualidade da educação²¹.

Realço assim que a questão da qualidade da Educação, ao ganhar status de demanda popular, traz efeitos políticos/pedagógicos no espaço escolar, merecendo atenção no contexto deste trabalho à medida que mobiliza questões de ordem político epistemológicas. Digo isto, pois, num movimento duplo, posso pensar tanto nos sentidos de saberes que ganham status de escolar, quanto no próprio jogo político de definição dos elementos que ganharam o adjetivo *escolar*, um dos interesses desta pesquisa.

1.3 Armando o cenário: Qualidade da/na Educação e políticas de avaliação

Pensar a partir da contingência impede-nos de tomarmos as relações sociais para além de injunções contextualizadas. Somente a partir daí, da análise stricto sensu de discursos em disputa, é que podemos produzir inferências, mas, mesmo assim, a infinitude do social pode nos pregar peças, tendo em vista que o sujeito ou a classe universal não são inexorabilidades, mas tão somente resultados de contingências históricas. Precariedade, por sua vez, revela que, mesmo que um discurso consiga fazer-se contingentemente hegemônico, esse não o será para todo o sempre, como um "fim da história". (MENDONÇA, 2010 p.482)

Considerando os objetivos dessa pesquisa, a escolha do material empírico não se dá às avessas de suas intencionalidades. Retomo, pois, aqui, o objetivo principal dessa pesquisa - *Problematizar os processos de significação do conhecimento escolar como parte da luta*

²¹ Faço referência a implantação do Sistema de avaliação da Educação Básica (Saeb) que inicia-se em 1990 e a partir de 1995 ganha destaque no monitoramento do sistema educacional, passando a ser o termômetro da qualidade do aprendizado. Na mesma década, em 1998, o ENEM tem sua primeira edição para avaliar estudante brasileiros ao final da Educação Básica. Por conseguinte, em 2005, é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para ser um indicador que sintetiza informações de desempenho em exames padronizados com informações sobre rendimento escolar como reforço no discursos que associam qualidade da educação e avaliação.

política pela qualidade da educação, no contexto das políticas de avaliação da Educação Básica como forma de iniciar a terceira seção deste capítulo que tem por objetivo apresentar em linhas gerais o cenário privilegiado nesta pesquisa que permite reafirmar o ENEM como um espaço discursivo que participa da definição hegemônica de *conhecimento de qualidade* na Educação Básica.

O cenário que compõe esse trabalho são as políticas curriculares da Educação Básica, mais especificamente as políticas de avaliação²², percebidas neste estudo como um sistema discursivo potencialmente fértil para pensar por onde andam os debates sobre saberes escolares, ou ainda, para pensar os contornos do que é nomeado *conhecimento escolar de qualidade*. Em que medida as fronteiras escolar/não escolar são deslocadas nesse sistema discursivo que define, ainda que provisoriamente, a qualidade? Nas políticas curriculares que focalizam a avaliação, em que processos de significação se inscreve a disputa do que é/ não é *conhecimento de qualidade*?

A pertinência da escolha deste recorte que privilegia a interface avaliação-qualidade nas políticas curriculares encontra justificativa no estreitamento da articulação destes dois significantes em dispositivos legais que assumem a função de trazer orientações globais para a Educação Brasileira, interferindo na configuração de sistemas discursivos em diferentes escalas.

A Constituição Federal de 1988, por exemplo, tem o capítulo III dedicado à *Educação, Cultura e Desporto*, sendo a seção I voltada aos aspectos educacionais. Neste texto, três artigos tensionam a questão da *qualidade* como bem simbólico de direito do cidadão e dever do Estado. Embora não haja nenhum tipo de definição ou problematização do entendimento deste significante na redação dos artigos, as relações causais entre qualidade e avaliação se fazem presentes na definição dos princípios, condições e ações do poder público.

O artigo 206 delibera a qualidade como um dos sete princípios da Educação: "o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]VII - garantia de padrão de qualidade". Nele, ainda que o significante avaliação não seja mobilizado, vinculado à ideia de padrão (que remete por sua vez à ideia de modelos com pesos e medidas), o termo qualidade traz para o interior da sua cadeia de significação a ideia da avaliação. Ademais, a palavra

²²A avaliação, além de constituir um dos temas que têm sido objeto de atenção desde os anos 1980, nos últimos anos, em especial, ganha destaque no contexto das políticas de avaliação em larga escala, tem seus significados fixados em diferentes esferas de acordo com as funções que este objeto passa a assumir. Avaliação: "classificatória", "diagnóstica", "formativa", "processual" entre outros adjetivos, que são incorporados à cadeia discursiva para defendê-la e problematizá-la como relevante no contexto educacional com vistas a oferecer subsídios para possíveis reflexões acerca da escola. No terceiro capítulo desta tese aprofundarei a reflexão sobre as políticas de avaliação.

garantia evidencia o compromisso de construção não só dos padrões, mas de ações que possam assegurar esse princípio, reforçando ainda mais essa associação discursiva.

O artigo 209, referente às condições, regulamenta a posição do poder público tanto como órgão que autoriza quanto como aquele que se responsabiliza pela realização da avaliação da qualidade educacional.

O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - **autorização e avaliação de qualidade** pelo poder público.(BRASIL,1988, grifo meu)

Trago esse excerto não só para ratificar neste sistema a articulação entre *qualidade e avaliação*, mas como forma de evidenciar o jogo discursivo das significações em que, dependendo da intencionalidade da ação política, uma demanda (avaliação) pode ou não assumir sua condição particular e ser representada por outro significante (qualidade).

Neste caso, a avaliação sai da condição de demanda e passa a assumir a função protagonista do discurso para fixar sentidos de qualidade determinados pelo poder público. A avaliação é tomada como instrumento regulatório da qualidade, tendo em sua significação a presença do elemento *legitimidade*, pois é por meio dele que também se define o que seria qualidade.

Já no artigo 214, a demanda de melhoria da qualidade da Educação marca sua presença no discurso encorpando um conjunto de outras reivindicações e necessidades desta para reforçar o interesse da elaboração de um Plano Nacional de Educação que garanta não só a universalização de algumas ações mas, sobretudo, que possa representar uma diversidade ampla de demanda educacionais.

Art. 214. A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

II - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL,1988)

O texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) reforça igualmente essa articulação forte entre qualidade-avaliação. Os incisos extraídos do nono artigo desse documento apontam para a fixação da centralidade da avaliação como ação política na agenda da qualidade da Educação ao definirem como as incumbências da União:

VI - assegurar **processo nacional de avaliação do rendimento escolar** no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de

ensino, objetivando a definição de prioridades e a **melhoria da qualidade do ensino;**

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

X - autorizar, **reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar**, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (BRASIL, Lei 9394/96 grifos meus)

Neste excerto, a associação dos significantes avaliação/rendimento escolar reforça a fixação de sentido de avaliação como política curricular flutuando em duas escalas: na escala local (unidade escolar) e em escala nacional, mas ambas articuladas à ideia de performance de desempenho, estabilizando o sentido de avaliação como verificação e medida. Do mesmo modo, é possível perceber fluxos de sentido que fixam a avaliação ora como diagnóstico para *definição de prioridades e melhoria da qualidade de ensino*, ora como movimento regulatório da qualidade com vistas *a reconhecer, credenciar, supervisionar*.

No mesmo artigo 9º, outros dois incisos fazem a defesa da importância de reunir dados e informações a respeito da Educação e de construir diretrizes curriculares para a Educação Básica:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio**, que **nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos**, de modo a assegurar formação básica comum;

V - **coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação**; (BRASIL, Lei 9394/96 grifos meus)

Destaco que tais disposições reforçam a tentativa de consolidação de um sistema nacional de Educação que possibilite não só o acompanhamento e controle da situação escolar brasileira, mas que promova as ações em torno de um "comum" a todo território nacional. Realço que esses incisos funcionam como preâmbulos dos que foram destacados anteriormente e, de certo modo, colaboraram para engordar o discurso pactual da avaliação e qualidade. Em outras palavras, reforçam a equivalência avaliação/qualidade, trazendo uma como instrumento de apoio à outra, na medida em que ter uma formação básica comum favorece a possibilidade de regulação da qualidade, por meio das políticas de avaliação para *coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação*.

As marcas do discurso da qualidade da Educação, na LDB 9394/96 estão ainda expressas nas superfícies de mais dois artigos. Um que define os princípios e fins da educação:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;**
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

(BRASIL, Lei 9394/96 grifos meus)

Nele, a *garantia do padrão*, da mesma forma que já assinalado para o texto da Constituição de 1988, marca o compromisso com a definição de um modelo de qualidade que parametriza a Educação Brasileira e, nesse mesmo movimento, fixa o sentido de avaliação como o instrumento que permite essa medida.

O outro, artigo 4º, ocupa-se da defesa do direito à Educação e do dever de Educar. Assim, define a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos (Pré-escola ao Ensino Médio), evidenciando a oferta de acesso e a gratuidade desse serviço. Neste artigo, alguns de seus incisos tiveram sua redação modificada com a lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013²³, mas a conservação de padrões de qualidade permanece inalterada:

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, Lei 9394/96 grifos meus)

Sob tal ótica, as políticas de avaliação da Educação básica se tornam potentes instrumentos de monitoramento e cumprimento de padrões, funcionando como uma política curricular nacional, universalizando os conteúdos a serem ensinados em cada uma das etapas. Com efeito, em nome da qualidade da/na educação, a cultura de avaliação ganhou força de tal forma, nos últimos anos, que o processo de seleção dos saberes atende a dinâmica dos critérios de avaliação (e de qualidade) estabelecidos.

Nos meandros dessas articulações, concordo com Bonamino (2003), afirmando que ao mesmo tempo em que a LBD é uma marca interessante nos processos de descentralização das responsabilizações do Estado, fortalece a dimensão de um Estado que regula, avalia e defende

²³ Essa lei altera alguns artigos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

um currículo nacional comum. Afinal, não é por acaso que no final da década de 1990, dois instrumentos passam, ainda que de forma discreta, a ditar as regras do jogo no cenário educacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Saeb, trazendo a definição de critérios para avaliação do desempenho.

Ao concordar com essa constatação, não assumo uma concepção estadocêntrica do poder para pensar os impactos dessas políticas nos contextos escolares. Conforme dito anteriormente, apostei na potencialidade de compreender essas articulações por meio das teorizações do discurso, evidenciando as múltiplas dinâmicas que reconfiguram não só o escopo das ações políticas do Estado, mas os próprios sentidos de poder que marcam qualquer configuração discursiva. Afinal, como discutem Laclau e Mouffe (2001), a dimensão política deixa de ser entendida como *uma* das formas de organização social possível, passando a ser constitutiva ontologicamente do social.

Portanto, ao pensar a respeito das políticas de avaliação, sustento a ideia de reabilitar essa expressão no terreno do *político* numa dimensão ontológica onde a relação significante/significado não confere estabilidade ao discurso. Assim, se aceitamos que as relações de poder são constitutivas do social, os textos propositivos, as interpretações feitas das propostas e as práticas de avaliação da Educação Básica ganham outros contornos, uma vez que a principal questão da política não é como eliminar o poder representado pela avaliação na perspectiva do controle, mas como "constituir formas de poder compatíveis com os valores democráticos" (MOUFFE, 2003, p. 14) que permitam pensar a escola de qualidade.

Defendo, assim, que o entendimento das relações de poder no quadro teórico aqui privilegiado exige operar com a ideia que os processos de decisão são construídos em múltiplas instituições e dinâmicas sociais em diferentes instâncias. Esse quadro permite que não façamos a redução das políticas de avaliação às ações do Estado e/ou à interlocução privilegiada com um Estado avaliador.

Como já mencionei, em diálogo com as teorias pós-fundacionais, interessa-me neste estudo colocar na berlinda a questão do conhecimento escolar no contexto das políticas de avaliação, entendendo a potencialidade dessa discussão nesta agenda:

[...] para enfrentar as tensões que hoje se colocam – entre, de um lado, a fragilização/problematização/negação da verdade objetiva universal e, de outro, a impossibilidade de qualquer forma de objetivação negação de uma possibilidade de objetivação que nos permita significar e incorporar o valor de verdade entre os critérios a serem considerados na fixação de conhecimentos escolares validados e legitimados - se impõe, assim, a necessidade de uma mudança paradigmática. Uma mudança que nos permita pensar essas questões para além de essencialismos dicotômicos que, muitas vezes, se manifestam por meio da aceitação de um pluralismo cultural na

defesa da diversidade e da condenação de um pluralismo epistemológico em nome de um sentido forte de cientificidade (GABRIEL, 2010:3).

A mudança anunciada no excerto acima reforça a importância de trazer para a roda as questões do conhecimento escolar e nos remete à produção de discursos sobre escola, currículo, qualidade e avaliação que são caros a esse trabalho. Ademais, retoma sob outras bases teóricas o que Forquin (1993) chamou de "razão pedagógica", enfrentando a tensão que circunda a objetivação do conhecimento a ser ensinado como um significante em disputa em meio a fluxos de cientificidade (GABRIEL, 2012) entre outros, num contexto discursivo específico, a escola. Assim, as políticas de avaliação funcionam como uma espécie de "pacto negociado" de qualidade, que permite o acompanhamento processual das ações da escola. .

Reabilito, ainda, essa discussão, considerando que as políticas de avaliação em larga escala²⁴ são potentes articuladoras na luta hegemônica por um currículo nacional comum, à medida que são precisas na consolidação das matrizes que estabilizam os conhecimentos "importantes" a serem ensinados na Educação Básica. Com essa prática articulatória, avaliação, ensino, conhecimento e competência são encadeados na mesma lógica em que se afiança a qualidade da educação.

Desse modo, elejo como material empírico o ENEM, considerando esse exame como um sistema discursivo específico no qual se articulam demandas de qualidade diferenciadas endereçadas à escola, produzindo efeitos na definição do conhecimento validado para ser ensinado. Para tal, produzi e organizei um acervo empírico composto por diferentes textos relacionados com o exame que será explorado no terceiro e quarto capítulos: documentos do INEP, as matrizes de referência deste exame e as provas aplicadas nos últimos cinco anos. A escolha desse limite tem estreita relação com a mudança de perspectiva e funcionalidade do ENEM em 2008/2009. Com efeito, 2008 foi o último ano em que exame - ENEM - teve por objetivo apenas avaliar o desempenho do estudante ao fim da Educação Básica, pois no ano seguinte o referido exame passou a ser utilizado também como acesso ao Ensino Superior, sobretudo nas universidades públicas brasileiras. Ademais, em 2009 foram implementadas mudanças significativas na composição das avaliações e das matrizes, conforme exploro mais adiante neste trabalho, bem como o reconhecimento de que:

Foram implementadas mudanças no exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. (INEP,2011)

²⁴ Desenvolvo essa ideia mais adiante, no terceiro capítulo deste trabalho.

Esse excerto evidencia as articulações discursivas que associam discursos da avaliação, e das reformas curriculares em uma mesma cadeia de democratização do acesso ao sistema de ensino. Importa sublinhar que essa mudança reforçou a pertinência da escolha desse instrumento entre as diferentes políticas de avaliação para pensar a questão da fixação do conhecimento de qualidade. Ao transformar o ENEM em uma política de acesso à universidade, a interface qualidade-avaliação-conhecimento é redimensionada em função das marcas definidoras da excelência acadêmica em torno do conhecimento científico.

Como explorarei nos próximos capítulos, essa característica permite enfrentar a questão da fixação do processo de produção do conhecimento escolar da Educação Básica, mais especificamente do Ensino Médio, de forma a considerar simultaneamente as estratégias mobilizadas para incorporar em sua cadeia de definição elementos de sua filiação científica como de sua capacidade de satisfazer as demandas de direito formuladas em nossa contemporaneidade.

Considero esses documentos - matriz e itens da prova - , uma fonte de pesquisa interessante para pensar o fluxo de sentidos de *conhecimento de qualidade* do ensino que são fixados contingencialmente nesse texto curricular.

Em busca de pistas que me ajudassem a tratar dessa questão, realizei um mapeamento em produções acadêmicas a fim de perceber as composições discursivas em torno da expressão qualidade da/na educação que apresento a seguir na quarta e última seção deste capítulo. Passo, então, a compartilhar algumas percepções colocando-as também no jogo do discurso para problematizar alguns elementos que compõem o discurso da qualidade nas produções acadêmicas. Portanto, na condição de produção discursiva, posicionei minhas lentes, estabelecendo contornos e, por meio dessas articulações, vou construindo a defesa de minhas proposições.

1.4 Mapeando discursos de qualidade da/na educação

O que importa consiste em ‘não produzir algo verdadeiro, no sentido definitivo, absoluto [...] mas de dar ‘peças’ ou ‘bocados’, verdades modestas, novos relances, estranhos que não implicam em silêncio [...] mas que sejam utilizados por outros, como chaves de uma caixa de ferramentas’(VEIGA-NETO, 2002: 26).

O movimento de fazer pesquisa pressupõe escolhas, e prevê mudanças de caminhos a partir das pistas encontradas ora na empiria, ora no diálogo teórico, ou com outros pesquisadores que lançam seus olhares para os mesmos objetos “estranhos que não implicam em silêncio”. Assim, o ato de pesquisar é inusitado, várias chaves de uma mesma caixa de ferramentas, nas mãos de um pesquisador, abrem portas que levam a lugares diferentes, ainda não conhecidos.

Importa, pois, explicitar as escolhas feitas para a realização de um mapeamento bibliográfico que, desde o início, envolveu tomada de decisões. Retomo aqui um dos objetivos dessa pesquisa - *Problematizar os processos de significação do conhecimento escolar como parte da luta política pela qualidade da educação no contexto das políticas de avaliação da Educação Básica* - para posicionar minhas lentes, a fim de perceber nas produções que contornos as expressões *qualidade da educação* e *políticas de avaliação* assumem num local privilegiado de produção de saberes legitimados: o campo acadêmico.

A escolha destas expressões não foi feita ao acaso. Embora essa afirmação possa parecer desnecessária no contexto metodológico de uma pesquisa, ressalto que nelas estão as fronteiras movediças desse trabalho. Cada expressão é aqui tomada como uma unidade diferencial e por isso não me contento com a obviedade de evidenciar as relações ou distanciamentos entre elas. Pretendo colocá-las numa mesma cadeia discursiva para pensar os processos de significação que estabelecem os limites do conhecimento adjetivado “escolar”.

Antes de passar a discorrer a despeito das produções encontradas, julgo importante esclarecer as escolhas metodológicas que propiciaram a realização desse mapeamento e, porque não dizer, guiaram-me até os “achados” com os quais pude dialogar. Entendo que os trabalhos produzidos contribuem para configurar um sistema discursivo, neste caso, o campo educacional em geral e o campo do currículo em particular.

Procurei, assim, mapear os trabalhos entendendo os limites desse sistema discursivo, não abrindo mão de pensá-los como produções contingentes em contextos específicos e com demandas particulares.

Por isso mesmo, sem a pretensão de encontrar “prontas” ou mesmo incompletas as articulações que desejo fazer, mas com o olhar atento para pistas, possibilidades de leituras acerca das questões que me interessam, estabeleço alguns critérios: o primeiro, o temporal, não por ordem de importância, mas por limitar o espaço/tempo e as contingências das produções. Considero, assim, tanto o Plano Nacional de Educação (PNE) que vigorou na

última década (2000-2010) e traz como um dos seus objetivos a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, bem como as discussões a despeito do novo PNE (2011-2020), textos importantes, como marcos cronológicos que provocam discussões no campo educacional. Elejo, desta forma, como recorte temporal, as produções da última década para diálogo (2002-2012). Soma-se a esse critério, outra escolha: as produções no campo do currículo que é, para além da escolha, o lugar de onde falo.

Reconhecendo universos de espaços de produção acadêmica, faço a opção para a realização do mapeamento de utilizar as ferramentas disponíveis em meio eletrônico nos fóruns específicos de discussões acadêmicas do campo educacional brasileiro, a saber, no âmbito das Reuniões anuais da ANPEd (GT12)²⁵, no Scielo e no portal de periódicos da Capes²⁶.

Optei, assim, por catalogar os trabalhos que apresentavam exatamente as seguintes expressões: *qualidade da educação, qualidade na educação, qualidade em educação*, a fim de não negligenciar os que utilizassem uma ou outra nomenclatura.

O processo de seleção exigiu-me paciência, cuidado e rigor para que, nesse exercício, fosse possível ver, escutar, fazer falar, ir encontrando pistas para a construção de argumentos e percepções acerca dos sentidos de conhecimento articulados nas discussões a respeito da qualidade da Educação Básica e das políticas curriculares. O levantamento foi realizado em várias etapas, como um trabalho manual de coletar, peneirar e refinar, conforme exponho nessa seção.

Primeiros passos

No primeiro momento do mapeamento, ocupei-me com a busca da expressão *qualidade da educação/qualidade na educação* sem a preocupação de combiná-la com nenhuma outra de meu interesse, como, por exemplo, *conhecimento/currículo*, a fim de perceber, em se tratando de qualidade da educação, em que medida as questões do conhecimento escolar entram ou não em jogo.

²⁵ O GT12 se ocupa das discussões de currículo. Esclareço, porém, que no banco de dados da Anped, até o ano de 2005, não constam os resumos e nem as palavras-chave dos textos. Desse modo, os dados apresentados aqui são referentes apenas ao período de 2006 a 2010.

²⁶ No banco de teses da Capes foram incluídas as pesquisas de mestrado e doutorado.

A busca realizada trouxe, no primeiro momento, 207 trabalhos (teses e dissertações) encontrados no Portal Capes e no 13 scielo.

Considerando esse universo, para minha surpresa, em uma década de trabalhos apresentados no GT de currículo da Anped, apenas uma produção, no ano de 2012, foi dedicada à temática “qualidade da Educação”, mais especificamente, o trabalho ocupou-se com essa discussão no âmbito da Pós-Graduação, procurando tratar das condições de produção frente às assimetrias regionais.

Ter sido surpreendida por esse quantitativo escasso de trabalhos no GT de currículo da Anped dedicados à temática pesquisada, trouxe-me a reflexão de que há sempre uma disputa pela hegemonia, pela fixação de um discurso. A luta pela hegemonia nos discursos de um campo não se faz às avessas à lógica de um jogo político, ou seja, de associação de demandas particulares a outras que reúnem condições de representação de um interesse comum.

Após os primeiros passos, iniciei um processo de refinamento de dados. Para tal, enveredei essa busca considerando o título e as palavras-chave, como guias no processo de refinar e selecionar o acervo. Tê-los como guia significa uma aposta de que num trabalho acadêmico eles assumem a função de anunciar, de forma sintética, o foco das discussões desenvolvidas e, portanto, pistas potentes para auxiliar-me nesse processo.

Diante dessa escolha, o acervo ganhou outras nuances, não só no aspecto quantitativo, conforme explicitado na tabela 1, mas, sobretudo, aguçou minha curiosidade à medida que percebi diferentes elementos sendo acionados, dada a teia de complexidade no qual se insere esse significante.

Tabela 1 - Trabalhos - Portal Capes

Resultado da 2^a busca - expressão nos títulos e palavras- chave											
2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
10	5	10	14	11	19	19	23	27	29	40	207

Fonte:www.capes.gov.br

Ao utilizar a ferramenta eletrônica do banco de teses do portal capes, percebi, ainda, que não há possibilidade de restringir a pesquisa a uma determinada área de conhecimento. Os filtros disponíveis para a realização de uma pesquisa são: autor, assunto, instituição, ano, nível (mestrado, doutorado ou profissionalizante). Portanto, ao incluir as teses e dissertações nesse quantitativo, sem fazer esse filtro, correria o risco de cometer equívocos na divulgação dos

dados, apresentando um problema na construção do acervo. Desse modo, antes de passar à leitura atenta dos resumos, procurei verificar por que terrenos caminhavam as discussões, ou seja, que áreas do conhecimento se dedicavam a tratar de um tema que, aprioristicamente, trata de questões educacionais.

Pude perceber, conforme evidenciado no gráfico 1, que este é um tema de interesse das mais variadas áreas. Dos 207 trabalhos encontrados, 148 se identificam pertencentes à área educacional. Com esta constatação, afirmo que este é um significante em disputa em contextos discursivos e comunidades epistêmicas bem distintas. O que o faz assim? Seria a força desse enunciado, qualidade?

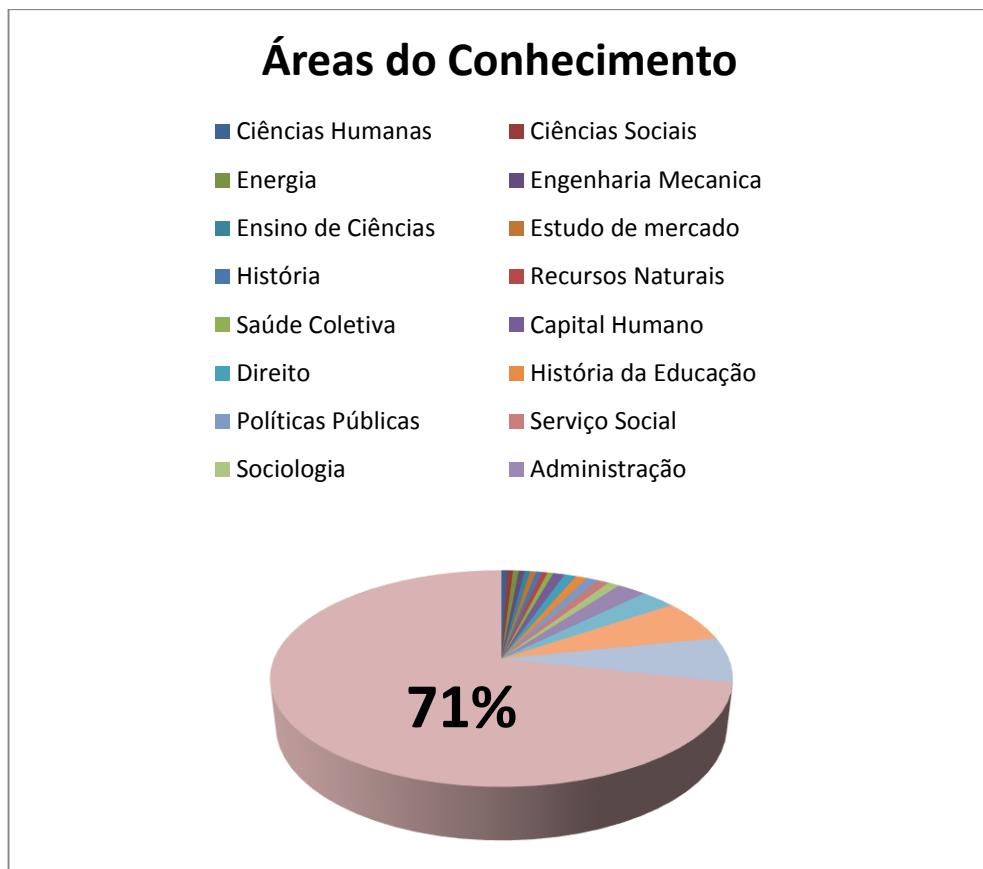


Gráfico 1 - Áreas do conhecimento - Portal Capes

Considerando o mote do trabalho aqui proposto, senti a necessidade de novamente afinar as lentes e depurar minha busca, selecionando apenas os trabalhos que apontavam como área de conhecimento a Educação, entendendo que estes formariam um sistema discursivo que mantivesse no interior da cadeia as lentes do campo educacional.

Assim sendo, considerei para leitura dos resumos os 148 trabalhos encontrados no portal Capes que apontavam a educação como área do conhecimento. Ao ler todos os resumos que versavam sobre qualidade da Educação, percebi que era necessário fazer mais um refinamento considerando o mote de minha pesquisa: a Educação Básica, uma vez que as produções tangenciavam outros contextos educacionais, conforme apresentado no gráfico 2 .

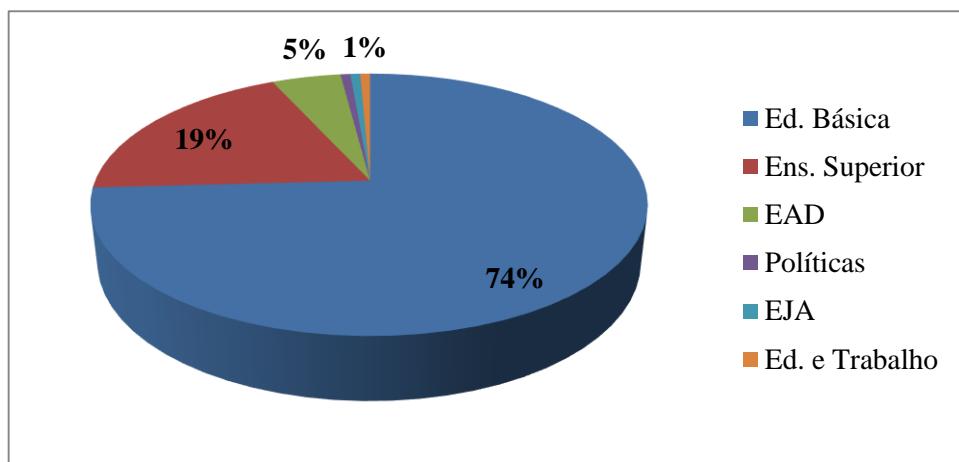


Gráfico 2 - Distribuição do tema: Qualidade da Educação por foco de interesse

Chego assim a um quantitativo de 99 trabalhos - teses e dissertações- que se dedicavam a tratar a questão da *qualidade da educação* no bojo da Educação Básica.

Ao fazer a busca nos outros espaços selecionados para a realização do levantamento - Gt de Currículo da ANPED e periódicos qualificados da área no portal da CAPES -, em relação ao descritor qualidade de educação considerando os mesmos passos descritos até aqui —algumas constatações chamaram minha atenção: 1) Nenhum trabalho no GT de Currículo na Anped apresentou, em 10 anos, entre suas palavras- chave, a questão da qualidade da Educação; 2) Um número considerável de pesquisas de mestrado e de doutorado discute qualidade da educação sob os mais diferentes recortes (formação docente, avaliação educacional, políticas educacionais, educação infantil... entre outros) e diferentes áreas do conhecimento; 3) Apenas um desses trabalhos, uma dissertação de mestrado, está categorizado na linha de pesquisa do currículo. 4) Apenas doze produções foram encontradas no Scielo.

Interessou-me olhar atentamente para os trabalhos que se dedicavam pensar a qualidade, no contexto da Educação Básica, pois, se por um lado, essas primeiras percepções me permitem destacar certa singularidade do recorte da minha pesquisa - trabalhar com a interface: conhecimento/política de currículo/qualidade da Educação -, por outro, coloca-me

diante do desafio de contribuir para a construção do argumento que defende a pertinência desse recorte apontando outras reflexões sobre essa temática nos debates do campo do currículo. Afinal, como aponta Joanildo Burity:

...na abordagem discursiva uma forma de nomear e narrar o real em nosso tempo que simultaneamente se assume descrevendo-o intervindo sobre ele, reconfigurando-o ou buscando fazê-lo, frente a outras formas de representar o real. De modo que há sim, uma disputa pelo que há, pelo que está acontecendo, pelo para-onde-vão as coisas, em suma, mais do que uma guerra de interpretações, uma disputa hegemônica pelo mundo em que vivemos. (BURITY, 2010 p.2)

Ter sido surpreendida por esse quantitativo escasso de trabalhos no GT de currículo da Anped dedicados à temática pesquisada, trouxe-me a reflexão de que há sempre uma disputa pela hegemonia, pela duração de um discurso. Entendo, assim, no âmbito dos debates curriculares, que a questão da qualidade da educação é uma demanda particular que tende a ser minimizada por outras demandas discursivas no campo do currículo.

Ao realizar esse mapeamento percebi que a temática qualidade da Educação encontra-se aquecida pela realização de pesquisas na área educacional. Quando pensamos em produções do campo currículo, o cenário é outro; esse tema é pouco explorado.

Caminhando um pouco mais...

Tendo em vista a extensão do mapeamento e meu interesse em trabalhar as expressões qualidade da/na educação, políticas de currículo e conhecimento escolar, de forma articulada, lancei o olhar para os trabalhos encontrados a fim de perceber possíveis combinações dessas expressões nas palavras-chave. Retomei separadamente cada espaço pesquisado para perceber possíveis combinações entre expressões.

Não encontrei nenhum trabalho do GT da Anped que articule duas ou três dessas expressões. No Scielo, no ano de 2007, encontrei três trabalhos assim distribuídos: dois que articulam conhecimento escolar/política de currículo e um que combina qualidade/política. Nas teses e dissertações encontrei sete produções que apontam nas palavras chave qualidade e política.

Tabela 2 - Teses e dissertações - Portal Capes

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total
Qualidade/política	1			1	1	1	1	1	1			7

Fonte:www.capes.gov.br

Desse modo, contabilizo que, no universo de 89 trabalhos encontrados em todos os espaços pesquisados, 7% das produções se aproximam do meu interesse de tratar qualidade da educação e política de forma integrada. Ao fazer essa associação, os trabalhos tendem a operar com políticas públicas voltadas para Educação Básica como exploro mais adiante.



Gráfico 3 - Elementos Combinados (Qualidade e Política)

Optei por trazer aqui o que considero parte de um estudo exploratório - com os resumos dos trabalhos encontrados com foco na Educação Básica - procurando pensar nos processos de significação da qualidade da/na educação. O trabalho com esses textos é uma aposta que, ao construir o resumo de um trabalho científico, faz-se o exercício de síntese, de demonstrar as proposições e possibilidades vislumbradas a partir do diálogo com o quadro teórico escolhido. Reconheço, porém, os riscos e limitações de análise decorrentes da leitura apenas de resumos e não dos trabalhos na íntegra, já que estes nem sempre traduzem a intensidade, os caminhos e os meandros das articulações construídas numa pesquisa. Destarte, espera-se que os resumos evidenciem as intencionalidades, anunciem os recortes que serão explorados no texto, tendo em vista objetos e vieses de investigação. Por essa razão, passo a

considerar os resumos como material empírico que compõe o estudo exploratório desse projeto.

Apostas e afastamentos

A organização de um mapeamento é um trabalho de inventariar e relacionar procurando abranger o máximo da produção acerca da temática investigada. Realizar um mapeamento, muito além de representar uma simples etapa da pesquisa, traz a possibilidade de encontrar pistas, rastros, levantar questões e reorganizar rotas. Afinal, a construção de um arquivo num trabalho de pesquisa permite indagar:

O que conduz as comunidades acadêmicas ao estudo de determinada temática? O que as conduz ao seu posterior abandono, mesmo que sem a resolução das questões levantadas?

Indagações de difícil resposta, dada a complexidade das imbricações múltiplas dos determinantes do quadro em discussão – circunstâncias internacionais confrontam-se com políticas locais e movimentos personalizados de poder nas instituições em que se concretizam as práticas de pesquisa, definindo de forma instável e provisória sentidos, enfoques, autores, metodologias e temáticas dominantes nos campos científicos. (LEITE, 2004:1)

Penso que a escolha de um objeto de estudo não é aleatória. Essa escolha está inscrita num sistema discursivo marcado por lutas hegemônicas em torno do estabelecimento da verdade científica. Assim, e ainda que não seja possível negligenciar nesse movimento os interesses particulares do pesquisador, a temática escolhida já é fruto de articulações discursivas, num processo ininterrupto de identificação e/ou afastamento de diálogo com seus pares. Assim, o *posterior abandono* de que nos fala Leite (2004), poderia significar, em vez do esgotamento da temática, uma perda de força no jogo político hegemônico do campo. Munida dessa questão passo a posicionar- me diante dos "achados" e das estratégias adotadas para a tomada de posição.

Como estratégia de inteligibilidade das posições assumidas a partir das leituras dos textos, adoto a posição de lê-los considerando o que vou chamar de eixos de problematização. Vale realçar que não foi uma ideia antecipada, criar categorias para enquadrar as pesquisas de acordo com modalidade de investigação, de abordagem ou mesmo ênfases, mas os resultados dessa busca suscitam alguns questionamentos em relação à recorrência do tema da qualidade a partir de eixos de problematização que aqui nomeio como sendo: *(i)*de definição *(ii)* de efeitos contexto da prática e *(iii)* dos indicadores de qualidade.

Entendo, todavia, que nomear estes eixos de problematização dessa forma não significa afirmar, por exemplo, que o fato de um texto enfatizar a qualidade no contexto da definição leve-o a descartar por completo a possibilidade de trazer questões que perpassam, por exemplo, a prática nas escolas ou vice versa. Apresentar os resumos agrupados nesses eixos constitui uma estratégia metodológica adotada na tentativa de explorar o sistema discursivo – campo educacional – no qual são produzidos esses textos acadêmicos.

Interessou-me nesse estudo exploratório identificar que marcas discursivas ficariam de fora e representariam o limite, a diferença – o que não é destaque – ao pesquisar qualidade na educação.

Organizei, então, o material coletado considerando no eixo “*definição*” os trabalhos que abordavam essa temática enfatizando a pluralidade de sentidos atribuídos a esse significante. No eixo “*efeitos no contexto de prática*” reuni os trabalhos que versavam sobre implantação, desdobramentos e recontextualizações possíveis das demandas de qualidade nos espaços escolares. O eixo “*indicadores de qualidade*” abarca os trabalhos que discutem os sistemas de avaliação e os princípios de gestão da qualidade na Educação Básica. Passo a trazer alguns achados resultantes da varredura das produções discursivas no campo acadêmico.

Os fragmentos abaixo foram extraídos de textos situados no primeiro eixo de problematização e evidenciam o foco na definição do significante qualidade da/na educação:

Esta investigação, realizada na perspectiva dos estudos sobre a cultura escolar **focaliza, especificamente, o que se entende por qualidade do ensino médio regular na rede pública estadual** em Minas Gerais, no âmbito do Programa Escolas de Referência – PER. [...] a pesquisa investiga a hipótese de que a **qualidade do ensino** que ambas as escolas oferecem **está ligada à forma como concebem a formação geral de seus alunos** (enquanto uma escola privilegia um ensino médio marcado pela expectativa do exame vestibular, pela rigidez na forma de conduta e ação disciplinar, pelo oferecimento de um ensino conteudista e tradicional e pelo distanciamento na relação professor-aluno, a outra escola prioriza a **formação social e integração do aluno na sociedade, com atendimento as suas dificuldades sociais, procurando trabalhá-las para além do oferecimento dos conteúdos ensinados**). Foram questões norteadoras da pesquisa: Quais são os determinantes das diferenças na qualidade da oferta do ensino médio oferecido pelas duas escolas pesquisadas, que pertencem a uma mesma rede de ensino e que desenvolvem o mesmo projeto de melhoria da qualidade do ensino? Como tais fatores interferem nas atividades pedagógicas, na organização administrativa e financeira da escola e no desenvolvimento iniciado em ambas? **Como as diferenças detectadas**

relacionam-se com a qualidade do ensino médio regular no interior das duas escolas? (REZENDE, 2007, grifos meus)²⁷

Nessa amostra discursiva, transcrita dos resumos, observa-se a tentativa de conceituar qualidade da educação articulada à demanda da *formação* e os dilemas gerados pela diferenciação formação geral/formação social e integração, acionando a própria dimensão do conhecimento a ser ensinado nesse espaço.

Assim, as diferenças entre conhecimento curricular didatizado e “conhecimento de todos os dias”, como nomeado por Young (2013), estão nessa cadeia discursiva, marcando limites do conhecimento escolar, incorporando estas duas perspectivas para pensar nas formas como as instituições escolares concebem a formação de seus alunos. E, neste jogo, a ideia de *formação social* é tomada como elemento que amplia a configuração do conhecimento escolar para além do conhecimento dos poderosos (YOUNG, 2013).

Percebo que a hegemonia das ideias de “saber ser”, “saber conviver”, “saber fazer” passam a delinear os limites da formação social como uma tendência que minimiza a demanda dos fluxos de científicidade como constituintes do conhecimento escolar. Essa nuance é expressa na pergunta: *Como as diferenças detectadas relacionam-se com a qualidade do ensino médio regular no interior das duas escolas?*

Interpreto que, nessa construção, o conhecimento escolar é fixado como resultante de duas situações distintas: conhecer/ ser.

Do mesmo modo, na perspectiva de pensar o conceito de qualidade como um desafio frente às demandas do presente, a questão da formação também aparece como ponto de pauta, no fragmento abaixo, particularizando a questão do conhecimento.

Em meio a problemas e incertezas encontra-se a educação brasileira, com o grande desafio de enfrentar as questões hodiernas e a fim de garantir a **melhoria da qualidade de ensino, assegurando o acesso ao conhecimento e o atendimento das reais necessidades de aprendizagem à população**, pois sem uma escola que vise à formação de indivíduos capazes de perceber as contradições da sociedade em que vivem não é possível a construção de uma sociedade. Esta dissertação configura um esforço em aprofundar o entendimento dessas questões, na perspectiva da qualidade da educação, tendo como pólo empírico estudo de caso realizado na Escola Municipal Professora Maria Leni Haluch de Bastos, do município de São José dos Pinhais, Paraná, Brasil, objetivando identificar a concepção de qualidade

²⁷Tese de doutorado de Valéria Moreira Rezende intitulada: Da escola de excelência à escola de aparência: análise das condições e interferências na qualidade do ensino médio regular, em duas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Defendida em/2007 PUC-SP

adotada pela escola e se essa concepção atende as reais necessidades da comunidade escolar. (FERREIRA, 2002)²⁸

A perspectiva da escola como espaço de circulação e distribuição de conhecimento é aqui preservada abrindo a possibilidade de problematizar as demandas por conhecimento e, sobretudo, qual conhecimento, à medida que particulariza as necessidades específicas de uma comunidade escolar.

Percebi que alguns trabalhos categorizados no primeiro eixo de problematização, ao tentarem definir escola de qualidade, tendem a elencar indicadores que possam ser balizadores e determinantes de uma estrutura pré-fixada de qualidade.

O objetivo é discutir as representações sociais da "escola de qualidade", buscando captar o sentido que o termo qualidade tem para os alunos das escolas públicas e particulares. Em específico, visa identificar fatores que contribuem para a qualidade na escola e levantar indicadores de qualidade. [...] Conclui-se que o foco de interesse dos sujeitos encontra-se nos nove indicadores de qualidade. Dentre esses indicadores, ocupam a centralidade de uma escola de qualidade o professor, a gestão escolar e novas tecnologias. (OLIVEIRA, 2006)²⁹

Essa dissertação tem como objetivo construir uma visão panorâmica das discussões, estudos e políticas públicas que focam a promoção da qualidade da educação. Com isso pretendemos contribuir para que as políticas públicas visando à promoção da qualidade da educação sejam mais fundamentadas e claras, com isso, podendo ser mais eficazes. (VIEIRA, 2008)³⁰

Destaco que a demanda da qualidade mobiliza sentidos de escola, professor, alunos, gestão, ensino aprendizagem, formação... uma infinidade de fatores que reunidos dão o tom da chamada qualidade da educação. A incompletude desse processo permite que vários elementos entrem em disputa não só na tentativa de conceituá-la - qualidade -mas como parte do próprio movimento de significação deste termo. E no mesmo jogo, nos processos de recontextualização, outras disputas acontecem quando tratamos de transformar o que foi contingencialmente nomeado qualidade em ações . Não identifico aqui um problema. Pelo contrário, identifico uma potencialidade que nos coloca no jogo político, na arena de luta pelo que queremos nomear qualidade.

Encontro, assim, outras demandas articuladas no eixo "contexto de prática". A tendência dos trabalhos é trazer a discussão da qualidade da educação na perspectiva de

²⁸ FERREIRA, Patricia Carla . Da Qualidade na Educação para uma Educação de Qualidade. 01/08/2002. UNITER

²⁹OLIVEIRA, Luiz Carlos Carvalho de. As representações sociais da qualidade na educação para alunos do 1º ano do Ensino Médio. 01/11/2006 - UFPI

³⁰VIEIRA, Adriano. Qualidade da educação: rumos para promoção de políticas públicas. 01/02/2008.UNICAMP

implantação de ações na escola, algumas sugeridas pelas políticas educacionais, outras geradas pela própria escola com vistas a investir em melhorias educacionais, colocando assim a demanda da gestão da qualidade como necessidade da escola.

A temática central do trabalho é analisar a **gestão da qualidade** nos aspectos administrativo e pedagógico sob a implantação e certificação da Norma ISO 9001 e sua repercussão nas relações e na organização do trabalho do Colégio Cristo Rei de Marília/SP. (MARIANI, 2005 grifos meus)³¹

O objetivo principal da pesquisa é compreender o que os professores de educação infantil entendem por ambiente de qualidade e quais os elementos que o constituem e assim revelar o que consideram importante na organização da sala. Para isto, 23 professoras de Centros de Educação Infantil da Rede Pública de Blumenau foram entrevistadas utilizando um roteiro aberto de entrevista, possibilitando a revelação, em seus depoimentos, de sua prática cotidiana; dos movimentos de organização do ambiente para suas crianças e daqueles ambientes que consideram ideais; o quanto a estrutura física e as condições materiais pré-existentes condicionam a ação educativa de qualidade, especialmente no que se refere à escassez de políticas que garantam maior investimento na qualidade dos equipamentos e materiais. A análise identificou quatro grandes categorias: estrutura física e mobiliário; organização do ambiente; materiais e o papel do professor. No ponto de vista destas professoras, as condições e disponibilidade de recursos (estrutura física, mobiliário e materiais) influenciam o escopo da ação do professor. Ainda assim, vêem que o seu papel principal é de preparar e organizar o ambiente, sempre com as crianças em mente, mas liderando todos os passos deste processo (HOEMKE, 2004)³²

Trago aqui essas amostras para ilustrar alguns deslizamentos: por onde anda a dimensão epistemológica desse lugar chamado escola? Como lidar com as diferenças e especificidades da cultura da escola? De forma paradoxal, essas questões me pareceram apagadas quando o foco se concentra nos efeitos das demandas de qualidade nas escolas na medida em que tendem a valorizar a qualidade deixando à margem a questão do conhecimento escolar.

Encontro também outras formas de abordagem da qualidade pelos efeitos no contexto de prática por meio da qual a demanda de qualidade resulta da resistência cotidiana dos docentes e suas lutas por outras concepções de seu fazer profissional.

O presente trabalho analisa o processo de implantação do Programa Nova Escola na rede estadual de educação do Rio de Janeiro e as resistências desenvolvidas a ele tanto pelos professores, em seu trabalho cotidiano,

³¹MARIANI, Édio João. A busca da qualidade na educação sob a implantação da Norma ISO 9001. 01/12/2005 UNESP

³²HOEMKE, Angela Maria Simão. Ambiente de Qualidade na Educação Infantil: elementos constitutivos da sala de crianças de 3 a 5 anos na perspectiva dos professores infantis. 01/08/2004 Universidade do Vale do Itajaí

quanto pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro/SEPE/RJ, em suas lutas políticas e ideológicas.[...] **Em especial o presente estudo visa a entender como a disputa política, ideológica e educativa entre o Estado e os movimentos de educadores vai gerando diferentes concepções e práticas docentes e vai forjando uma nova concepção de educação e de qualidade da escola pública.**[...] Em sua conclusão, o trabalho mostra que a resistência desenvolvida, se não barrou as mudanças administrativas propostas pelo Programa, fez com que os pressupostos ideológicos nele contidos, como a competitividade e a produtividade, não fossem assumidos como discurso hegemônico na rede. **Mostra, também, que na luta ideológica travada em torno da idéia de qualidade em educação vai se constituindo uma nova concepção sobre o trabalho docente.** (NAJJAR, 2004)³³

A formação e trabalho docente também é uma tendência que delineia os processos de articulação do sentido de qualidade. Entendo que, desse modo, o professor passa a ser protagonista e responsável pelo “selo” de qualidade, na medida em que a qualidade aqui tende a estar articulada à dimensão do saber docente e dos processos de didatização que caracterizam a cultura da escola.

A implementação das ações políticas em prol da qualidade é mais um dos achados, como tônica nos trabalhos.

[...] Procurou-se explicitar a concepção de qualidade da educação defendida na política analisada e suas implicações na constituição de uma sociedade mais democrática, na qual as pessoas possam exercer plenamente seu direito de cidadania. O materialismo histórico dialético constitui a fundamentação metodológica, com as categorias de totalidade e contradição se mostrando básicas para a análise empreendida. Procurando explicitar as concepções de qualidade da educação utilizadas e defendidas no contexto educacional brasileiro na atualidade, discutiu-se, inicialmente, a qualidade nas perspectivas capitalista e democrática, seus indicadores e sua aplicação no contexto educativo; num segundo momento foi enfocada a qualidade da educação nas políticas brasileiras dos anos 90, sendo, para isso, necessária uma incursão em alguns documentos internacionais que influenciam a realidade brasileira, bem como outros referentes à legislação para o setor educacional. Com essa base teórica, fundamentou-se a análise de qualidade social da educação, presente na política educacional do município de Ponta Grossa, apontando avanços e limites no processo de sua implementação. O objetivo principal foi contribuir para o debate das políticas educacionais municipais que visem à implementar uma educação de qualidade, que tenha o compromisso com a emancipação das classes populares. (FLACH, 2005)³⁴

³³NAJJAR. Jorge Nassim Vieira A disputa pela qualidade da escola: uma análise do Programa Nova Escola do Estado do Rio de Janeiro. 01/09/2004- USP

³⁴FLACH, Simone de Fatima. Avanços e limites na implementação da qualidade social da educação na política educacional de Ponta Grossa - Gestão 2001-2004. (2005) -UFP

A dimensão concepção/implementação de ação política entra nessa cadeia de equivalência mobilizando o conhecimento da prática para problematizar as políticas curriculares. Embora perceba a tendência em dicotomizar concepção/implementação, esvaziando o potencial político da escola, reconheço a importância dessa análise para tratar das questões que tangenciam as políticas curriculares como políticas de conhecimento escolar.

Pensar a questão da qualidade na pauta dos resultados obtidos por avaliações em larga escala é a tendência dos trabalhos do eixo “indicadores de qualidade”. Nesse eixo de problematização, percebo que na luta política por significar qualidade da educação a questão do conhecimento perpassa ideias de competências, habilidades, atitudes, valores, entre outros, conforme procuro ilustrar nos excertos a seguir.

A partir de uma análise conceitual de usos aparentemente consensuais do termo “qualidade” no campo da educação e apoiado, sobretudo, no conceito de público em Hannah Arendt, o presente trabalho discute a validade do que se denomina aqui narrativa instrumental da qualidade em educação. Essa narrativa se assenta na definição de qualidade restrita a determinados resultados obtidos pelos alunos, em termos de seu rendimento cognitivo, em avaliações de larga escala e a utilidade que porventura tenham esses resultados para a esfera social, consequência da indefinição dos limites entre as esferas pública e privada, típica da Modernidade. [...] Nesses termos, a formação escolar se vê reduzida a atender a interesses socialmente valorizados, supostamente capazes de viabilizar as condições para se obterem mais e melhores resultados, alimentando um fluxo sem sentido. (SILVA, 2009)³⁵

Tendo como pressuposto a ideia de que a gestão de competências constitui-se um dos fatores decisivos para a qualidade na educação infantil, a pesquisa objeto desse trabalho buscou identificar relações entre gestão de competência e qualidade na educação infantil, a partir de dez indicadores de qualidade e de cinco indicadores de gestão de competências, estabelecidos para este trabalho, fundamentados em autores como Zabala (1998), Zarafian (2001), Resende (2000), Perrenoud (1999), dentre outros e nos Indicadores para a Qualidade na Educação Infantil, do Sistema de Promoção de Qualidade e Credenciamento, do Conselho Nacional de Credenciamento de Creches da Austrália. (NOVAES, 2002)³⁶.

A análise realizada neste estudo exploratório reforça ideia anteriormente explorada no que se refere à possibilidade de conferir à expressão *qualidade da educação* uma capacidade de articulação entre diferentes demandas voltadas à escola e oriundas de diferentes grupos de

³⁵SILVA, Vandre Gomes da. Por um sentido público da qualidade na educação. 01/06/2008 - USP

³⁶NOVAES, Maria José Cerutti Gestão de Competências: Desafios para uma Educação Infantil de Qualidade.. 01/09/2002 - UNB

interesses, assumindo assim a condição de demanda popular, como explorarei mais adiante. Com efeito, percebe-se uma dispersão, um não consenso na tentativa de definir ou de esclarecer o que seria ou não qualidade da educação. Cada um, a seu modo, entra na luta política e se identifica com a “causa” qualidade, trazendo para essa cadeia discursiva uma demanda particular com a qual se aproxima de outras particulares que compõem esse sistema discursivo.

Neste sentido, a demanda tem relação direta com a ideia de agrupar/reunir questões do particular, e que na luta pela hegemonia,

[...] faz com que os mesmos tenham, ao mesmo tempo, suas demandas particulares ainda presentes, mas que, em relação à articulação que os envolve, esses cancelam suas diferenças neste instante particular e tão-somente neste instante. (MENDONÇA, 2009 p.158)

Com a realização deste mapeamento, percebi que nos processos de significação da qualidade da educação os elementos que compõem esse discurso no contexto acadêmico tendem a deixar de fora as questões do conhecimento escolar. Penso que deixá-lo de fora é uma pista que traduz uma sedimentação e naturalização do conhecimento escolar. Defendo neste trabalho que a categoria *conhecimento*, no jogo político da qualidade, pode mobilizar politicamente diferentes sentidos de escola.

Desse modo, considero que as múltiplas e infinitas possibilidades de entendimento dos sentidos de qualidade da/na educação, ao se conectarem com problemática das políticas curriculares, tendem a produzir uma sintaxe da cultura escolar, que envolve sentidos de conhecimento escolar. Entender a qualidade como demanda popular abre a possibilidade de compreensão das estratégias que mobilizam as demandas presentes em uma agenda política de produção, distribuição e circulação do conhecimento escolar em meio às lutas de significação em torno do mesmo. É, pois, nessa perspectiva, que pretendo pensar o conhecimento escolar didatizado, isto é, como um dos momentos-unidades de significado que participam do processo de significação configuradores de uma cadeia de equivalências definidora do sentido de educação da/na qualidade.

Capítulo 2 - Escolhas e apostas: a construção da paisagem teórico-metodológica

Nessa perspectiva anti-essencialista/pós-fundacionista não há distinção entre práticas discursivas e não discursivas, o que não significa negar a existência do objeto fora do discurso, mas sim afirmar que nada tem sentido a não ser no interior de um discurso. (GABRIEL, 2010: 11)

Em diálogo com a perspectiva teórica aqui privilegiada, assumo as implicações de explorar o meu objeto de investigação como elemento de um campo da discursividade por acreditar que “*nada tem sentido a não ser no interior de um discurso*”. Com efeito, e conforme já anunciado, a construção de um trabalho acadêmico não está fora dessa lógica. Portanto, o que apresento aqui são possíveis articulações teóricas, que considero potentes para ratificar o processo de significação por mim investigado.

Trago já no título desta tese algumas marcas discursivas do que me interessa significar: a questão do conhecimento escolar no contexto das políticas de avaliação da Educação Básica percebidas como dispositivo de homogeneização e hegemonização do sentido qualidade da/na educação. Procuro, assim, como explicitado no capítulo anterior, inscrever as políticas de avaliação/curricular e de conhecimento, como unidades diferenciais articuladas de forma equivalente na cadeia definidora da qualidade da/na educação procurando traçar os contornos assumidos por essas expressões.

Considero importante evidenciar as escolhas teórico-metodológica, retomando o objeto de estudo desse trabalho: os fluxos de sentidos de saberes escolares em meio a tantas questões que se apresentam como relevantes no campo do currículo que respira os ares dos Estudos Culturais. Refiro-me às críticas aos "essencialismos", o trato da diversidade e da diferença no âmbito educacional, as políticas curriculares, o debate sobre universal e o particular entre outras questões que tendem a colocar em segundo plano as reflexões sobre o conhecimento escolar.

Defendo, pois, que o enfrentamento das questões que tangenciam os processos de significação dos saberes no contexto escolar, como já discutido no capítulo anterior, é incontornável na medida que pode oferecer pistas para pensar a função política da escola como espaço de democratização do conhecimento científico nas lutas pela significação de qualidade da/na Educação Básica.

Nesse horizonte, como desenvolver, em termos metodológicos, um trabalho inscrito nessa postura epistêmica? O que há de possibilidade e diferença em termos de procedimentos e métodos nas pesquisas "pós" que privilegiam uma abordagem discursiva?

Ao invés de render-me às cobranças em categorizar meu trabalho como qualitativo, etnográfico, de inspiração A ou B, opto por descrever as escolhas feitas e os problemas diante da organização do material empírico e de que forma fui hibridizando teoria-metodologia para tratar questões de meu interesse. Argumento que a questão do método é a composição de uma pintura em tela, isto é, reunir procedimentos, tomar emprestado algumas estratégias já utilizadas por outros pesquisadores e redesená-las de acordo com nossa problemática, reinventando caminhos que possam servir de traçado para outros.

O trabalho que pretendo fazer pode ser caracterizado como *bricolagem metodológica*. É bricolagem, pois não há um manual de metodologia a ser seguido. Estarei, artesanalmente, seguindo alguns passos para explicitar minha subjetividade, isto é, o lugar teórico de onde falo; interrogar, suspeitar, compor, decompor, observar, descrever, justificar aproximações e distanciamentos para produzir e analisar o objeto investigado.

Esse processo difere dos modos de se pensar uma pesquisa na pauta da objetividade da ciência e da racionalidade positivista. Defendo a possibilidade e a potencialidade heurística da *invenção*, pois entendo que os discursos produzidos no contexto de um trabalho acadêmico são construções interessadas que disputam, em um campo de lutas, espaços para significação de um objeto em um determinado regime de verdade como nos ensinou Foucault (2005).

Assim, reconheço a potencialidade metodológica da *invenção*: a partir das demandas que surgem, tanto da experiência quanto do olhar para o objeto no decorrer do tempo, e o diálogo com outros interlocutores, sem o estabelecimento de um a priori. Sou favorável à ideia de que a metodologia ganha formas próprias que não necessariamente se encaixam nos método já formatados.

Nesta linha, desde a investigação sobre os sentidos de saberes nos projetos políticos pedagógicos (RAMOS, 2008) tenho convivido com o desafio de uma abordagem de estudos curriculares que percebiam os textos como discursos. Ressalto, nessas perspectivas, o olhar atento ao processo de significação. Com esse pensamento, inicialmente em diálogo com Fairclough (2001). Leitora de Foucault, operei com o pressuposto de que o discurso não se reduz à linguagem, incluindo, pois, a materialidade das instituições, da vida humana social, práticas, produções econômicas, políticas e linguísticas. Essa concepção amplia a

potencialidade analítica da linguagem, distanciando-se de uma visão representacional, ao reconhecer sua dimensão constituinte do real.

Inserida no contexto do GECCEH, assumir o entendimento da linguagem como constituída e constitutiva do mundo em significados (FAIRCLOUGH, 2001) trouxe-me a possibilidade de pensar também nas relações entre saber/poder numa cadeia de significados assumidos, negociados, fixados nos planos curriculares, nos projetos políticos pedagógico, nos livros didáticos, como apontam os trabalhos teses e dissertações desenvolvidas pelo referido grupo, nesta linha (GABRIEL, 2006, 2007, 2008; SANTOS, 2008; PUGAS, 2008; ROCHA, 2008; RAMOS, 2008; LISBOA, 2009; SOARES, 2009).

Esse diálogo teórico ofereceu-me pistas, durante a pesquisa de Mestrado, para pensar nos espaços de luta, de resistência, de subversão, nas contingências e nos sentidos fixados que ocupam a condição de hegemônicos e circulam em espaços específicos. Naquela investigação, explorei, como superfícies textuais, os Projetos Políticos Pedagógicos, como práticas discursivas que fixam sentidos de saberes. Naquele momento, na análise empírica, adotei a Análise Crítica Textualmente Orientada (ACDTO) (FAIRCLOUGH, 2001) como ferramenta teórico-metodológica. Percebi alguns indícios para assinalar os sentidos de conhecimento presentes nos textos analisados. E a partir daí, procurei pensar as práticas discursivas que acionavam os sentidos de conhecimento escolar.

Aponto, de forma bastante sintética, algumas ideias que justificam a escolha desse autor, conforme explicitei em outros trabalhos (RAMOS, 2008, 2009, 2010; GABRIEL, PUGAS E RAMOS, 2011): o reconhecimento da articulação discurso e poder; a interface privilegiada linguagem e discurso; uma certa autonomia das prática discursivas, como formas de pensar e agir no mundo, sobretudo as categorias de análise servindo de ferramenta metodológica para tratar a empiria.

Recorri então às categorias de análise apresentadas por Fairclough (2001): *vocabulário* e *significado das palavras*. Assumindo que estar atento ao vocabulário não é reduzir seus sentidos ao que está registrado no dicionário, pelo contrário, na perspectiva adotada, nessa categoria analítica, “há muitos vocabulários sobrepostos e em competição correspondendo aos diferentes domínios, instituições práticas e valores e perspectivas”(p.105). Essa forma de análise também denominada por Fairclough como “processos de lexicalização” (significação) permitiu-me discorrer a respeito dos sentidos em disputa ali representados. Naquele momento, pensar, por exemplo, conhecimento como prática discursiva, produzida em contextos

específicos, cujo sentido emerge de processos de hibridização de fluxos culturais, atendia de forma satisfatória a possibilidade de romper com a lógica binária da reprodução e resistência.

Continuando o investimento nos estudos a respeito do universo da linguagem, no âmbito do GECCEH, fomos nos aproximando das teorizações do discurso de Laclau e Mouffe (2001), como já mencionando anteriormente, buscando subsídios para desatar alguns "nós" teóricos que foram emergindo em nossos estudos. Afinal, pesquisar não deixa de ser um diálogo permanente do pesquisador com o seu fazer pesquisa.

A intensificação desses estudos trouxe-nos, por conseguinte, outras possibilidades de significar o termo discurso³⁷ como exploro mais adiante na segunda seção deste capítulo. Conforme anunciado, em uma de nossas produções, no contexto do grupo de pesquisa, passamos a assumir de forma mais radical:

[...] algumas implicações epistemológicas e políticas de um olhar antiessencialista que se anunciam, mas que até então não tinham sido objeto de nossa atenção. Entre elas destacamos o enfrentamento da crise representacional, em particular do entendimento de "realidade social" como discurso, isto é, uma "totalidade estruturada resultante da prática articulatória" (LACLAU & MOUFFE, 2004 p.143), reconhecendo que a questão da objetivação do social se dá igualmente no campo da discursividade. (GABRIEL, PUGAS e RAMOS, 2010: 19)

A imersão nos estudos de autores pós-estruturalistas e pós-fundacionais³⁸ redimensionou os desafios da construção de um trabalho acadêmico, em particular no que este se refere às análises empíricas. Ao fazer essa escolha, a própria concepção de *empiria* na

³⁷A definição de discurso depende não apenas da corrente teórica com a qual operamos, mas igualmente do paradigma no qual essa corrente se insere. Com a emergência da crítica pós-estruturalista esse termo assume contornos antiessencialistas e pós-fundacionistas, tornando-se o foco dos debates que envolvem a crise representacional que marca nossa contemporaneidade. Desse modo, o que está em jogo hoje são as implicações epistemológicas e políticas da não diferenciação entre prática social e prática discursiva. Até época relativamente recente essa distinção não era problematizada na maioria das correntes teóricas cujo foco era a questão do discurso. A apropriação e a centralidade do conceito de discurso no quadro teórico não só dessa pesquisa, mas produções advindas do GECCEH, foram se dando de forma gradativa, evidenciando alguns limites desse diálogo e abrindo possibilidades de outras interlocuções teóricas, por exemplo, com o pós-estruturalismo.

³⁸As proposições pós-fundacionistas tecem críticas ao estabelecimento de fundamentos invariáveis e absolutos a priori, ou seja, se opõem à possibilidade de pensar o mundo, como realidade estruturada a partir de fundamentos. Assim, é uma "constante interrogação das figuras metafísicas fundacionais, tais como a totalidade, a universalidade, a essência e o fundamento" e não deve ser confundido com o "antifundamentalismo ou com um vulgar pós-modernismo do tudo-vale" (MARCHART, 2009, p.14). Desse modo, consiste em conceber o social como uma pluralidade de diferenças e significados, de modo que não há nenhuma essência, isto é, nenhum fundamento que consiga abranger essa pluralidade de forma total. Esta concepção diferencia-se do pós-estruturalismo, sendo esta última uma resposta filosófica ao estruturalismo. Por meio da linguística, o estruturalismo baseia-se na crença de que só há estrutura na medida em que há linguagem, símbolo e representação. Ao incorporar o prefixo "pós", as ideias desenvolvidas com essa filiação questionam a metafísica do estruturalismo de se fazer ciência e a ideia do sujeito iluminista.

pauta de uma metodologia científica precisa ser igualmente problematizada, quando reconhecemos que nessa perspectiva o acesso direto à objetividade plena é da ordem do impossível. Isso significa operar com a *realidade* empírica investigada que sustenta os movimentos de uma pesquisa é uma produção discursiva.

Com base nestes dados, inevitavelmente a empiria é atravessada por contingências que a constituíram provisoriamente como tal, pois a discursividade é condição ontológica de formação de todo objeto e de toda *realidade* experimentada pelos sujeitos da pesquisa. Afinal, como afirmam Laclau e Mouffe (2004):

O fato de que todo objeto seja constituído como um objeto de discurso não tem qualquer relação com até que ponto existe um mundo externo ao pensamento ou com a oposição realismo/idealismo. Um terremoto ou a queda de um tijolo é um evento que certamente existe, no sentido de que ele ocorre aqui e agora, independentemente de minha vontade. Mas, o quanto sua especificidade como objeto é construída em termos de “fenômenos naturais” ou como “expressões da ira de Deus” depende da estruturação de um campo discursivo. O que é negado não é que tais objetos existem externamente ao pensamento, mas, de fato, a afirmação distinta de que eles podem constituir a si mesmos como objetos fora de quaisquer condições discursivas de emergência (LACLAU & MOUFFE, 2001: 108)

Nessa lógica, a intensificação do diálogo com as teorizações do discurso trouxe-me duas premissas com as quais opero nesta tese, distanciando-me, desse modo, de algumas formulações de Fairclough (2001). A primeira: não existe *um* sentido antecipadamente fixado, passível de identificar as coisas e sujeitos desse mundo pelas suas 'positividades plenas'. Dizer isso não significa negar a materialidade do mundo, mas entendê-la também no campo da discursividade. Em outras palavras:

Por discurso, como já precisei em várias outras ocasiões, eu **não** entendo algo limitado aos domínios da fala e da escrita, mas um conjunto de elementos nos quais as relações desempenham um papel constitutivo. Isso significa que estes elementos não pré-existem ao complexo relacional, mas se constituem por meio dele. Assim “relação” e “objetividade” são sinônimas. (LACLAU, 2005, p.86, tradução livre)^v

A segunda: a luta hegemônica ocorre justamente na disputa pela fixação (ainda que provisória) desses sentidos, no sistema discursivo onde acontecem os processos de identificação. Embora Fairclough (2001) já aponte uma inquietação com a luta hegemônica no campo da linguagem, sua preocupação fica com os marcos delimitados na luta hegemônica e não com o jogo político que permeia e movimenta as fronteiras na definição dos sentidos.

O discurso é, dessa forma, determinado pelas estruturas sociais, bem como é socialmente constitutivo. “O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem” (FAIRCLOUGH, 2001, p.90). Assim, a

mudança discursiva é referenciada como elemento da mudança social, e por isso mesmo, ocupa-se com a identificação de marcas textuais da luta hegemônica e, como contraponto, as possibilidades de subversão, reproduções de instituído e das hibridizações. Neste ponto, distancio-me desta abordagem, pois apoiada nas teorizações do discurso com a qual venho operando, defendo que o discurso é constituinte do social. Portanto, interessa-me pensar o jogo político que movimenta discursivamente as fronteiras da hegemonia.

Entendo, pois, que pensar o conhecimento escolar significa produzir sentidos numa arena política onde alguns fluxos de sentidos são contingencialmente hegemonizados em detrimento de outros. Operar com as teorizações do discurso exige o exercício intelectual de pensar “o político” como condição ontológica do social (MARCHAT, 2009) de falta constitutiva que permite questionar os próprios processos de identificação relacionados a disputas pela significação. Nessa perspectiva, o processo de atribuição de sentidos admite a ambivalência, a adoção de posições fluídas, modificáveis conforme diferentes demandas e contextos discursivos específicos.

As linhas que bordam o desenvolvimento do estudo aqui proposto têm no discurso sinal de uma dimensão ontológica, que ao ser entendida como “político” traz deslocamentos importantes, já que nada há fora dessa esfera discursiva. É por meio do discurso que se produzem e negociam sentidos alterando, assim, a lógica para pensar ser/agir e pesquisar com/sobre as coisas deste mundo (LACLAU e MOUFFE, 2001)

No caso desse trabalho de pesquisa, que tem como pano de fundo as políticas curriculares da Educação Básica, em particular as de avaliação, operar com essa lógica significa não apenas tecer críticas, apontar brechas considerando as diferentes posições de sujeito expressas nos documentos curriculares e fazer o exercício de definir qualidade da educação e/ou conhecimento escolar. Significa, também, entrar na luta política procurando defender e assumir que ao tratarmos da questão “qualidade da Educação” é importante enfrentar o debate que tece os fios dos processos de produção, classificação, distribuição do conhecimento a ser ensinado na escola de ensino básico.

Assim, enfrento o desafio teórico-metodológico de não buscar na empiria produzida discursivamente uma verdade escondida, mas possibilidades de significações do *conhecimento escolar* em meio às políticas de avaliação de larga escala, como o caso. Neste trabalho, como exploro nos capítulos 3 e 4, a partir da análise dos enunciados das matrizes e dos itens das avaliações, do ENEM, evidencio as posições ocupadas por esse significante, na luta política pela demanda da qualidade da/na educação.

Esse desafio requer do pesquisador abrir mão de posições já consolidadas para pensar seu objeto, estar atento para não operar com fixações prévias e trabalhar com vistas a desestabilizar as fronteiras já fixadas. É disso que trato, procurando fazer esse deslocamento, o que considero como uma *guinada ontológica* que me coloca diante do inesperado, sem caminhos prévios para encontrar respostas às minhas questões de pesquisa.

A proposta aqui é de ampliação da própria compreensão das políticas de avaliação como políticas curriculares nas quais são disputados sentidos de *conhecimento de qualidade*. Parto assim, do pressuposto de que os conhecimentos escolares são selecionados para constarem em textos como o ENEM e ganham o selo da qualidade, sendo posicionados como objetos de ensino.

Neste âmbito, o conhecimento é entendido como prática articulatória em torno da qual sentidos são disputados. Assim, os conhecimentos são sistemas linguísticos contingentes, repertórios de fluxos sentidos em que alguns são selecionados e validados a serem ensinados no contexto escolar. É por meio das políticas de avaliação/curriculares que se dá essa validação. Apoiada na perspectiva pós-fundacional, entendo, pois, que as políticas de avaliação constituem um discurso que hegemoniza sentidos de conhecimento escolar.

Para tecer minhas considerações, organizei este capítulo em quatro seções. Na primeira – *Posicionando as lentes: teorizações do discurso* –, apresento de forma mais detalhada o quadro teórico de onde falo. Desse modo, explico um conjunto de ferramentas-conceitos produzido no âmbito da teoria do discurso, na pauta do pós-fundacional, como venho anunciando. Apresento as implicações que essa escolha teórico-metodológica provocam na elaboração das ideias constitutivas desta pesquisa, evidenciando o porquê e as potencialidades encontradas nesse diálogo.

Na segunda – *Nas linhas do discurso: entre as metáforas e metonímias* –, exploro uma estratégia metodológica que me parece promissora para as análises empíricas que constituem os capítulos 3 e 4 desta tese. Na terceira seção – *Da política ao político do conhecimento* –, opero com a distinção entre esses significantes – político e política – tal como desenvolvida nas perspectivas pós-fundacionais, entendo-a como uma diferenciação conceitual potente neste trabalho. Na quarta e última seção – *No jogo discursivo das equivalências: qualidade e avaliação* –, procuro destacar as articulações entre esses dois significantes no contexto das políticas de avaliação fazendo um breve histórico dos sentidos de avaliação. Desenvolvo essa ideia tendo em vista que, no jogo das demandas de qualidade

da educação, a avaliação é um elemento importante, na medida em que, por meio delas, estabilizam-se essas demandas e certifica-se a qualidade da educação/do conhecimento.

2.1 Posicionando as lentes: teorizações do discurso

*Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
Estão paralisados, mas não há desespero,
há calma e frescura na superfície inata.
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.
[...]
Não forces o poema a desprender-se do limbo.
Não colhas no chão o poema que se perdeu.
Não adules o poema. Aceita-o
como ele aceitará sua forma definitiva e concentrada
no espaço.
Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?*

(Carlos Drummond de Andrade)

Diante da escolha de pensar as coisas, o ser/estar no mundo, considerando as teorizações do discurso como perspectiva, me permito iniciar essa seção tomando as palavras do poeta evidenciando o paradoxo: força e fragilidade nas/das palavras. Ao reconhecê-las como provisórias no universo dos sentidos, não forçamos seu desprendimento do limbo, mas as aceitamos como forma contingente do pensar. Talvez os versos possam servir para desenhar a dimensão simbólica das teorizações do discurso nesta pesquisa, que procura *chegar mais perto e contemplar as palavras*, assumindo a precariedade de *cada uma ter mil faces*. Tomá-las emprestado, como uma de muitas estratégias para pensar os sentidos de conhecimento, é assumir que elas ganham força de conceito, vão adquirindo contornos e status de posicionamentos ontológicos na pesquisa, ou seja, oferece-me a chave não para

encontrar as respostas, mas reconhecer *sua forma definitiva e concentrada no espaço* das políticas de avaliação.

Apresento, nesta seção, o que vem se delineando como construto teórico-metodológico no qual procurei investir neste estudo de doutoramento. Desse modo, traço algumas linhas que dão contorno ao pensamento pós-fundacional (LACLAU, 2001; MOUFFE, 2005; MARCHART, 2009; HOWARTH 2000; RETAMOZO, 2009). Destaco, em particular, as possibilidades vislumbradas com as leituras a respeito das teorizações do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, procurando explicitar em que medida me auxiliam, epistemologicamente, a desenvolver as questões e a metodologia desta pesquisa.

Embora a perspectiva pós-fundacional substancie a crítica ao fundamento último, abrindo a possibilidade da afirmação de um vale-tudo no fazer pesquisa, importa trazer, logo de saída, a perspectiva defendida por Marchart (2009) e com a qual tenho compartilhado. Para este autor, a perspectiva do pós-fundacionismo

[...] não deve ser confundido com *anti-fundamentalismo* [...], uma vez que a abordagem pós-fundacional não visa a apagar completamente as figuras do fundamento, mas enfraquecer o seu status ontológico. O enfraquecimento ontológico do fundamento não conduz ao pressuposto da completa ausência de todos os fundamentos, mas antes ao pressuposto da impossibilidade de um fundamento final, o que é algo completamente diferente, já que implica uma maior consciência de, por um lado, a contingência e, por outro lado, o político, como o momento do parcial e sempre, em última instância, fundamento sem sucesso (MARCHART, 2009: 2, tradução livre)^{vi}.

No contexto da Teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2010), são cunhadas expressões que marcam suas posições que, ao penetrarem *surdamente no mundo das palavras*, fixam conceitos-chaves nas construções teóricas. Trato nesta seção algumas destas expressões como forma de pensar "os sentidos de" da própria teoria do discurso, colocando-as em diálogo com minhas preocupações, apostas e recortes já explicitados anteriormente.

Nas linhas que bordam o desenvolvimento do estudo aqui proposto, o entendimento da categoria **discurso** na perspectiva laclauiana é crucial. Para este autor, discurso significa:

[...] um complexo de elementos no qual as relações jogam em um rol constitutivo. Isto significa que esses elementos não são preexistentes ao complexo relacional, mas que se constituem através dele. Portanto, 'relação' e 'objetividade' são sinônimos (LACLAU, 2009:92 tradução livre)^{vii}

Importa destacar dois aspectos dessa definição de discurso: a sintonia com a perspectiva pós-fundacional, oferecendo simultaneamente uma saída teórica, via esse

conceito, para pensar ontologicamente o social. A ideia de um complexo relacional constitutivo do real substitui as ideias de *essência* e *fundamento* com as quais operam as perspectivas metafísicas. O segundo aspecto, decorrente desse, é o redimensionando do entendimento de objetividade do real. Esta passa a ser compreendida como resultante de um jogo de relações entre elementos/unidades diferenciais. O discurso não se reduz ao domínio da fala e da escrita, podendo ser identificado a algo como a união entre o que se fala, o que se escreve e a forma como se age no mundo.

Esse entendimento implica em admitirmos que "toda configuração social é significativa" (LACLAU, 1985:100) resultante de enfretamentos e negociações a fim de garantir as fixações de sentido, mesmo contingentes, pois estas ocupam, momentaneamente, a condição de estar no verdadeiro, em um determinado campo social. Nas palavras de Burity (2010):

O discurso é uma prática na qual se constituem instituições, procedimentos, comportamentos; delimitam-se esferas de competência ou jurisdição; disputam-se posições de enunciação que são também lugares de disciplinamento ou controle de feixes de práticas sociais (ou, visto de uma outra ótica, lugares de capacitação para manter ou transformar a ordem vigente – num dado campo social, numa dada formação social, num dado período histórico). Assim, nunca se está só com as palavras, falas, intenções manifestas ou veladas. Simplesmente, não há ação social sem significação, mas toda significação está inscrita – ainda que nunca plena ou definitivamente – num discurso. (BURITY, 2010: 5)

Ao reconhecer a dimensão relacional e constitutiva do discurso em uma perspectiva anti-essencialista, este quadro teórico oferece igualmente subsídios para pensar o potencial heurístico do conceito de *relação* em meio à crise representacional de nossa contemporaneidade e nos coloca diretamente face ao desafio da definição das coisas/sujeitos desse mundo.

Para os teóricos do discurso com os quais esse estudo dialoga, as relações entre os elementos se estabelecem em meio a um sistema de diferenças. Relacionar é articular contingencialmente e precariamente, no jogo da linguagem, diferentes unidades diferenciais que não podem ser definidas em suas positividades plenas, conferindo-lhes um sentido provisório. O sentido é, pois, sempre determinado por um conjunto de relações com outros elementos no interior de um sistema. É por meio das articulações que os sentidos são construídos temporariamente e, embora esta construção seja marcada pela contingência, confere a ela certa estabilidade. Em outras palavras, um discurso combina elementos

diferentes, constituindo-os em equivalentes (momentos)³⁹. Desse modo, um discurso constitui identidades que anteriormente não estavam necessariamente organizadas entre si. Nas palavras de Mendonça (2008) :

A prática articulatória agrupa esses elementos transformando-os em momentos. Portanto, um elemento quando ingressa na articulação tão somente em relação a esta deixa seu status de elemento e assume a condição de elemento diferencial. A articulações entre esses momentos diferenciais resulta inexoravelmente na modificação de suas identidades, ou melhor, numa alteração semântica de seus conteúdos particulares anteriores ao ingressar na prática articulatória. O resultado da prática articulatória é o discurso. (p.62)

Esse entendimento de discurso permite redimensionar as noções de político/política que desenvolverei na terceira seção deste capítulo. Por ora, no entanto, cabe sublinhar a primazia do político nesse quadro teórico.

Não é por acaso que, para muitos estudiosos, a teoria do discurso de Laclau e Mouffe é uma teoria política ou da hegemonia. A prática articulatória é o próprio jogo político em meio ao qual ocorrem os processos de hegemonização. Operar com as teorizações do discurso exige o exercício intelectual de pensar “o político” como condição ontológica do social permitindo questionar os próprios processos de identificação relacionados a disputas pela significação. Para uma melhor compreensão desse jogo político importa trazer para a discussão outros conceitos-chaves caros a essa teoria.

Para os estudiosos do discurso na pauta pós-fundacional, as práticas articulatórias mobilizam simultaneamente duas lógicas diferentes, mas complementares: a *lógica da equivalência* e a *lógica da diferença*.

Como os discursos são de ordem relacional, cujas significações dependem de suas equivalências e diferenciações em relação a outros, eles acabam, pois, se tornando dependentes, articulados àqueles que são excluídos da cadeia em qualquer formação

³⁹ Esses termos são cunhados por Laclau & Mouffe para destacar que qualquer chance de fixação de sentidos – sempre parciais – depende de um sistema discursivo. Esse sistema pode significar o estabelecimento de uma articulação de equivalências e diferenças a uma situação prévia desarticulada. Em outras palavras, um discurso combina elementos diferentes, constituindo-os em elementos equivalentes (momentos). Desse modo, um discurso constitui identidades que anteriormente não estavam necessariamente organizadas entre si. Sendo fiel às palavras dos autores: “A *totalidade estruturada resultante da prática articulatória* chamaremos de discurso. As *posições diferenciais*, na medida em que elas apareçam articuladas num discurso, nós chamaremos momentos. Por contraste, chamaremos elemento qualquer diferença que não esteja discursivamente articulada.” (LACLAU e MOUFFE 1995, p. 105) Para Laclau, a conexão desses diversos elementos/momentos constitui-se no discurso. Esse discurso antagônico – posto que há uma disputa entre os diversos elementos/momentos em seu interior – também vai travar no amplo espaço do social uma luta pela hegemonia. (MENDONÇA & PEIXOTO, 2008)

discursiva. O que estará fixado como conhecimento escolar nas políticas de avaliação produz inexoravelmente um outro, *o não escolar*.

O funcionamento dessas lógicas garante a produção de uma cadeia por meio do movimento de articulação que define fluxos de sentido. Segundo Howarth, a lógica de equivalência consiste na

[...] dissolução das identidades particulares de sujeitos dentro de um discurso pela criação de uma identidade puramente negativa que é vista como uma ameaça a eles. Em outras palavras, na lógica de equivalência, se os termos *a*, *b* e *c*, são tornados equivalentes (*a* = *b* = *c*) em relação à característica *d*, então *d* deve negar totalmente *a*, *b* e *c* (*d* = - (*a*, *b*, *c*)), assim subvertendo os termos originais do sistema. Isso significa que a identidade daqueles interpelados por um discurso seria sempre dividida entre um grupo particular de diferenças conferidas por um sistema discursivo existente (*a*, *b*, *c*) e a ameaça mais universal colocada pelo exterior discursivo (*d*) (HOWARTH, 2000, p.6, tradução nossa).^{viii}

Desse modo, as diferenças envolvidas no jogo político serão sempre na lógica de que uma demanda individual luta para assumir a condição de representar toda cadeia de equivalência, ou seja, constituir uma hegemonia.

Ao trabalhar nessa perspectiva, afasto-me da discussão de uma distinção clássica gramsciana entre hegemonia/contra-hegemonia. Entendo que todo processo de significação consiste num movimento pró-hegemonia, sendo este produzido e disputado na arena da discursividade a possibilidade de antecipação dos sentidos e identidades que serão produzidos nos processos articulatórios.

Nessa linha, a hegemonia é constitutiva no campo discursivo, pois emerge, segundo Laclau (1996), da “*interação política entre os grupos*” ou da “*apresentação da particularidade de um grupo*”, e na dimensão de contingência o sistema de significação/identificação se constitui não como uma necessidade justificada pela busca das essências, mas pela condição de um preenchimento de sentido sempre estratégico, no jogo político.

Para ocupar tal condição no jogo político, uma unidade/demandas particular passa ora por esvaziamentos, ora por excesso de preenchimento de sentido, à medida que representa contingencialmente a totalidade. Ela busca conquistar o máximo possível de adesões por parte das outras demandas envolvidas no processo, articulando sentidos para que estas se sintam de alguma forma suplementadas⁴⁰ e solidarizadas na representação por essa demanda particular,

⁴⁰ Aproprio-me da ideia de *suplemento* fazendo referência as apreciações de Laclau (2005) em diálogo com Derrida para alinhavar a dimensão da indecidibilidade na luta hegemônica. Com a apropriação que Laclau faz do pensamento de Derrida, o suplemento é parte do ato político de construção de sentido para a formação das

que também se abre para representar tantas outras. Esse é o processo de construção de uma hegemonia, à medida que um significante particular, na busca pela universalização, passa a representar algo mais amplo, ou seja, quando um particular assume a função de universal. Como afirma Laclau: “o universal não é outra coisa senão um particular que em certo momento passou a ser dominante” (1996, p. 53).

Desse modo, não há previamente um universal que se particulariza, mas sim uma particularidade que pode ser universalizada no jogo discursivo. O universal não pode ser entendido como uma característica essencializada da realidade, mas sim como algo que se constrói na luta política de significação.

Nos processos de significação, a lógica da equivalência não pode ser pensada de forma isolada da lógica da diferença. Esta última atua tanto no sentido de manter a diferença, embora atenuada, entre os elementos articulados em uma cadeia de equivalência, quanto no estancamento, na quebra de cadeias de equivalência existentes por meio da produção de diferenças radicais, isto é, de *limites* que funcionam como um “bloqueio da expansão contínua do processo de significação” (LACLAU 1996: 71).

Ao criarmos uma cadeia de equivalências – que abarca os processos de identificação – o corte é dado pela lógica da diferença, sendo este uma espécie momentânea de fechamento do sistema (cadeia de equivalência), ou seja, este corte representa o limite estabelecido. Como afirma Gabriel (2013)

É nesse momento que o papel da lógica da diferença intervém ou opera como lógica do limite, isto é, como força antagônica, de forma a permitir, igualmente, que sejam jogados para fora de uma "cadeia equivalencial" outros sentidos que passam a configurar-se como seu "exterior constitutivo", cuja função discursiva consiste em materializar a aporia que se caracteriza pela necessidade e impossibilidade de suturas indispensáveis aos processos de significação. (GABRIEL, 2013: 6)

Com efeito, se entendermos que uma formação discursiva são fixações precárias de significado social em meio a um sistema de diferença, o campo discursivo é marcado por um excedente de significado que nunca pode ser completamente esgotado por qualquer discurso específico. No panorama laclauiano, a luta está na tentativa de fixar sentidos em torno de um significante em disputa. Para tal não basta, como vimos, estabelecer equivalências, mas também produzir um **antagonismo**, uma ruptura radical que permita um fechamento

cadeias de equivalência. Nos argumentos desenvolvidos pelo autor, o suplemento é aquilo que “está em lugar de” e ao mesmo tempo, é o “ato de acrescentar-se”, pois é estruturante da operação metonímica.

provisório do sentido que, uma vez fixado, assume posição de universal. Afinal, como observa Laclau (1996):

De tal modo nos encontramos na situação paradoxal de que aquilo que constitui a condição de possibilidade de um sistema significativo – seus limites – é também aquilo que constitui sua condição de impossibilidade – um bloqueio na expansão contínua do processo de significação. (LACLAU, 1996:71)

Assim, o exercício produção de sentidos se dá em um movimento duplo de aproximações e distanciamentos. Com essa ideia, demarcam-se algumas linhas e traçados dos sistemas discursivos estabelecendo limites entre um "interno" e um "externo" dos sistemas de significação. A categoria antagonismo se torna central no campo da discursividade, à medida que todo sistema é estruturado contraditoriamente por elementos antagônicos complementares. É a complementaridade entre eles que possibilita a significação de ambos.

Com efeito, a relação antagônica é paradoxal, nela reside, ao mesmo tempo, a possibilidade e impossibilidade dos elementos, ou seja, a adjetivação do conhecimento como *escolar* só se constitui como tal porque nega outro, um *não escolar*. Ao inscrever-se nessa lógica, é possível romper com os binarismos real/ideal e pensar que a universalidade é própria da condição de pensamento da jogo discursivo. Porém, a universalidade não é algo pleno e eterno, pois essa condição é transitória, inconstante, produto de negociações e aberta a outras disputas políticas por "novas" hegemonias. É a impossibilidade de fechamento total/final do significado que alimenta o fluxo de sentidos e os processos de significação constantes.

Desse modo, há sempre uma impossibilidade de constituição plena de qualquer formação discursiva, uma precariedade de sentidos, seja pela impossibilidade da falta – dada pela presença do discurso antagônico – ou da própria estrutura e dos elementos que constituem uma formação discursiva – lógica da articulação. Afinal, para Laclau e Mouffe (1996):

[...] certas formas discursivas, através da equivalência, anulam toda positividade do objeto e dão uma real existência à negatividade como tal. Esta impossibilidade do real – negatividade – adquire uma forma de presença. Como o social é penetrado pela negatividade – isto é, pelo antagonismo – ele não retém o status da transparência, da total presença e a objetividade das identidades são permanentemente subvertidas. (p. 129)

Ao afirmar a precariedade dos sentidos em um determinado sistema discursivo, assumo que os sentidos tendem a ser alterados na relação com os demais, sendo este espaço o território no qual os discursos disputam a hegemonia, uma vez que não há previsibilidade para

produção de sentidos no espaço social. A precariedade é limitada por algo que está além dos contornos do próprio discurso e que demonstra sua negação em relação a outro.

É essa incompletude, uma falta constituidora, que permite sempre a constituição discursiva, porque nunca há uma realização completa. Esta realização seria o princípio da objetividade irrestrita que, segundo Laclau e Mouffe, se torna impossível, uma vez que para cada significado que tentamos associar a um determinado conteúdo, temos que dar ou negar todos os outros para manter uma objetividade absoluta. Portanto, o antagonismo é o limite de toda objetividade.

Nesse contexto as categorias *fronteira, limite radical, corte antagônico* desempenham uma função discursiva indispensável para que a luta política/processo de significação aconteça. Os processos de significação ocorrem em meio a um sistema de diferenças, onde as cadeias de equivalência produzidas nos permitem perceber as nuances da luta política que marca as fixações de sentido: “algo é o que é somente por meio de suas relações diferenciais com algo diferente” (LACLAU, 2005, p.92).

A condição de significação está sempre na relação entre um A e um anti A, pois, o antagônico é o limite da objetividade e o que impede a identificação plena. Isso significa compreender a relação antagônica não como oposição entre duas positividades plenas, isto é, uma relação que se dá pela ausência e não em função de uma presença. É, pois, um *exterior constitutivo*, produzido pelo corte antagônico que, simultaneamente, ameaça a existência de um interior e permite sua existência, uma vez que é justamente “a presença do outro que impede-me de ser totalmente eu mesmo. A relação não surge de "identidades plenas, mas da impossibilidade da constituição das mesmas" (LACLAU & MOUFFE 2001, p. 125). Dito de outro modo, a produção de sentidos se dá nas linhas que contornam os limites de um sistema discursivo, entre seu interior e sua ameaça, um exterior discursivo.

Desse modo, como nos aponta a teorização de discurso aqui privilegiada, o que faz a sistematicidade do discurso é justamente seu limite. Isso significa operar com a ideia de um significante que seja capaz de articular diferentes unidades diferenciais em uma cadeia de equivalência e simultaneamente produzir outras diferenças que garantam a fixação de um sentido ainda que provisório. No cruzamento dessas duas lógicas – da equivalência e da diferença – é que se dá o jogo político de significação e fixação de sentidos. Desse modo, aquilo que é, só é possível quando se limita o que não é.

Nessa direção, concordo com Burity (1997):

Se não há fixação absoluta do sentido, pois o campo da discursividade, no qual os discursos operam, é sempre marcado pelo excedente de sentido, pelo

transbordamento de toda tentativa de fechamento último, tampouco as diferenças são absolutamente refratárias a qualquer fixação, pois o seu fluxo só é possível se houver algum sentido, alguma forma de estabilização, em relação ao qual aquelas possam ser o que são. Se o social não se completa como sociedade, por outro lado, ele só existe como esforço para construí-la. Todo discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade, deter o fluxo das diferenças, construir um centro, dizer a verdade do social. (p.12)

Os processos de significação mobilizam cadeias de equivalência e diferença sendo possível no mesmo campo político a existência de significantes cujos sentidos, ainda que não fixados, tenham mais relevos, ou mais nitidez, pois as articulações que os levam a associar-se a determinadas demandas se sustentam em terrenos contingentes e precários e, portanto, completamente móveis.

Na concepção laclauiana, esse tipo de significante é considerado *significante flutuante*, pois é capaz de se vincular a sentidos específicos deslizando entre diferentes processos de significação. Embora seja um significante com capacidade de catalisar sentidos de grupos específicos, simultaneamente não assume a condição de representação do todo, pois este representa a lógica do permanente deslocamento contingente das fronteiras constituintes do discurso. Considerando as palavras de Laclau (1996), a função do *significante flutuante* é

[...] dar a uma demanda particular a função de representação universal, isto é, dar-lhe o valor de um horizonte, concedendo coerência à cadeia de equivalência e, simultaneamente, mantendo-a indefinidamente aberta por simbolizar "uma completude ausente". (LACLAU, 1996:28)

Os significantes flutuantes são categorias importantes para a compreensão da lógica do deslocamento das fronteiras fixadas abrindo caminhos para tratar a hegemonia também como terreno contingente. Esse entendimento exige a concepção de uma outra lógica para pensar o social cujo centro é deslocado, não para uma substituição – de A *por* B – mas um deslocamento que significa reconhecimento de uma pluralidade de centros de poder que assumem diferentes posições no jogo político em torno da fixação de sentido. O deslocamento, então, é uma categoria que expressa o instante preciso da impossibilidade de significação.

Nessa perspectiva, os deslocamentos são, portanto, inerentes ao processo de significação, provocam um afrouxamento nas cadeias de equivalência, uma abertura que demanda um restabelecimento de novas suturas. Dito de outro modo, os deslocamentos acontecem na medida em que um determinado discurso não é capaz de se sustentar frente às contestações que emergem, instalando uma crise que deixa ainda mais evidente a precariedade

e seu caráter contingente. Com efeito, o deslocamento implica em rearranjo entre as lógicas de equivalência e de diferença em busca da fixação de outras hegemonias.

O sentido é sempre determinado por um conjunto de relações com outros elementos no interior de um sistema. É por meio das articulações que os sentidos são construídos temporariamente. Embora esta construção seja marcada pela contingência, traz à baila certa estabilidade.

Ao trabalhar nessa perspectiva, esses autores entendem que todo processo de significação consiste num movimento de produção da hegemonia. Nesse processo, ainda que uma ou outra construção assuma uma configuração mais estável, ou ganhe mais força no processo discursivo, elas serão sempre fluídas e contingentes. Assim, assinalo que no jogo discursivo, possibilidades e tentativas de (re)composição/(re)articulação de sentidos são permanentes. Com essa concepção, não há lugar para prescrições ou previsões de cenários futuros como garantia para tomar as melhores decisões, pois o objetivo de superar a impossibilidade da totalidade/universalidade plena faz parte do jogo político.

Após essa breve e incompleta apresentação de alguns conceitos que funcionam como chave de leitura para as teorizações de discurso aqui privilegiadas, interessa-me, a seguir, explicitar como este estudo opera com os mesmos, para tentar avançar os debates curriculares em torno da interface conhecimento/qualidade/avaliação.

É, pois, com este entendimento de discurso que neste estudo o conhecimento escolar é entendido como resultante de práticas articulatórias⁴¹ em torno da qual fluxos de sentidos e de diferentes demandas são disputados e negociados. Como já explicitado no primeiro capítulo, os conhecimentos que são validados nas escolas da educação básica são formações discursivas contingentes, resultantes de fluxos de sentidos colocados em uma mesma cadeia equivalencial com o intuito de nomear o que é escolar. Nessa perspectiva, as políticas de avaliação/curriculares participam dessas lógicas discursivas contribuindo para hegemonizar sentidos de conhecimento escolar.

Esse quadro teórico me permite, pois, operar com o material empírico desse trabalho procurando não apenas identificar os sentidos de conhecimento nos discursos acerca da

⁴¹ Proponho o entendimento dessa ideia em relação oposta a noção de mediação, já que estas obedecem a lógicas diferentes e seguindo as construções das teorizações, o discurso, os processos de significação acontecem em meio a diferenciações, algo só é em função daquilo que não é. A noção de mediação vai tratar das condições lógicas entre teoria, conceito e realidade, sendo entendida como um instrumento de chegada à realidade, portanto opera com a ideia de realidade construída aprioristicamente. Já a prática articulatória constitui-se de sentidos precários, relações contingentes, sendo ela mesma uma prática de constituição das relações sociais, ou seja, da realidade.

qualidade da educação, mas perceber as estratégias mobilizadas na produção de um sistema discursivo na tentativa de fixar **um** sentido de qualidade da Educação articulado à cultura performática do desempenho nos instrumentos de avaliação em larga escala. Interessa-me ainda, problematizar as configurações assumidas pelos sentidos de conhecimento escolar que entram ou não em disputa, nesse sistema, que institui uma política curricular em torno de um "comum", sobretudo em se tratando do ENEM, que é passaporte para o acesso ao Ensino Superior público, em todo território nacional.

O diálogo com esse quadro teórico permite igualmente significar as políticas de avaliação como sistemas discursivos potencialmente férteis para pensar: por onde andam os debates sobre saberes escolares? Em que medida as fronteiras escolar/não escolar são deslocadas ou fixadas nesse sistema discursivo que define, ainda que provisoriamente, a qualidade, como é o caso do ENEM?

Com efeito, como desenvolverei nos próximos capítulos, esse é um instrumento de avaliação considerado balizador de qualidade por meio da estabilização de sentidos de conhecimento escolar que servem de referência para o que é validado a ser ensinado na Educação Básica. Desse modo, conforme já anunciado, afasto-me de uma abordagem que opera com sentidos estabelecidos a priori. Opto por pensar nos sentidos de conhecimento como “elementos” ou “momentos” na cadeia definidora dos contornos do discurso da qualidade da/na educação e, assim, abro espaço para problematizações dos processos de negociação aí mobilizados.

Como trabalhado anteriormente, interessa-me, neste estudo, perceber como esse discurso da qualidade da/na educação ao ser formulado como *demandas populares* – na medida em que é suficientemente potente para articular diferentes demandas particulares – produz efeitos sobre as definições de conhecimento escolar. Isso significa que o significante “qualidade” reúne demandas de grupos particulares que lutam por igualdade social, democratização de acesso, afirmação da diferença, reformas curriculares, entre tantas outras que entram no jogo do que é fixado como *conhecimento escolar de qualidade*. Dito de outra forma, ao reconhecer esse jogo, sinto-me instigada a pensar: que demandas de conhecimento são encadeadas no jogo indecidível da qualidade? De que maneira as demandas de direito e as demandas de *conhecimento verdadeiro* se articulam no discurso da qualidade da/na educação? Que efeitos no deslocamento da fronteira que define *o que é* e *o que não é* conhecimento escolar de qualidade podem ser evidenciados em um sistema discursivo como o ENEM? O que entra em jogo na definição *do escolar* por ocasião de uma avaliação que tem como

pressuposto oferecer subsídios para qualificar a Educação Básica? O que se antagoniza ao *conhecimento escolar de qualidade* nesse contexto?

Penso que essas questões traduzem as intenções deste trabalho de pesquisa que é recolocar em pauta, no campo do currículo, a dimensão política do conhecimento escolar com outras lentes teóricas, procurando entrar na disputa pelos sentidos de escola entendida como arena de lutas, atravessada por diferentes demandas, interesses, como espaço potente e privilegiado para tratar da questão do conhecimento.

Nesse movimento, opero com a hipótese que o *conhecimento escolar* assume a função discursiva de *significante flutuante* nos debates e disputas pela significação da qualidade da/na educação. Essa função é possível de ser exercida pelo jogo político de reativação do processo de definição deste significante. As unidades diferenciais/elementos contingentes tendem a ser mobilizados para definir conhecimento escolar, como por exemplo, *ciência, conteúdo, competências, habilidades, atitudes, culturas, disciplina*, que ora são acionadas como momentos necessários da cadeia equivalencial, ora colocadas como exterior constitutivo da mesma em função dos contextos discursivos específicos. Do mesmo modo, no interior dessa cadeia os elementos/momentos são articulados e rearticulados permanentemente, deslocando-se de forma estratégica, assumindo um ou outro sentido. É nesse movimento que os sentidos de *conhecimento escolar de qualidade* são hegemonizados e estabilizados nas políticas de avaliação.

Apoiada nessas afirmações, reitero que no jogo político das políticas de avaliação, os significantes "conhecimento", "competência", "conteúdo" tendem a se estabilizar nas matrizes de referência, nos itens das avaliações, de forma a hegemonizar sentidos particulares de ciência, comportamento, atitude, disciplinarização.

Como já anunciado no primeiro capítulo, pensar a produção e distribuição do conhecimento escolar sob as lentes teóricas, aqui privilegiadas, permite sair da condição de denúncia, sem escorregar em perspectivas associadas a um tempo de *despolitização*, marcado por um relativismo exacerbado, pela descaracterização da luta emancipatória, isto é, a um tempo no qual “tudo vale”. Assim, defendo que no diálogo com as teorizações do discurso pós-estruturalistas ou pós-fundacionais está uma das potencialidades desse trabalho de pesquisa: colocar na berlinda a discussão de conhecimento bastante explorada pelas teorizações críticas, com a preocupação de questionar a validade, a legitimidade do que é ensinado na escola em nome do que poderíamos entender como qualidade. Reitero que a fertilidade não está em apenas revisitar esse debate, mas propor olhar de outro lugar teórico

para entender os mecanismos discursivos que ora validam o conhecimento escolar como elemento central para o exercício de definição do que seria a qualidade da educação, ora o colocam na posição de um “exterior constitutivo”, um “excedente de sentido,” da cadeia de equivalência produzida nesse processo de significação da qualidade.

Interessa-me, assim, evidenciar as estratégias discursivas mobilizadas em uma política de avaliação específica (ENEM), para fazer funcionar as lógicas de equivalência e da diferença na produção do discurso do que *é* e do que *não é* escolar, quando o que está em jogo é a definição do *conhecimento de qualidade* a ser ensinado na Educação Básica. Torna-se, pois, necessário compreender os mecanismos do jogo político em torno desse significante estabilizados nessas políticas curriculares/de avaliação. Para tal, optei em explorar, no âmbito da teoria do discurso, pistas que me permitam melhor apreender os mecanismos acionados nesses jogos da linguagem. Selecionei, assim, dois aspectos que desenvolvo, respectivamente, a seguir nas duas próximas seções que compõem esse segundo capítulo: a função discursiva das metáforas e das metonímias e a diferença conceitual entre político e política.

2.2 Nas linhas do discurso entre metáforas e metonímias

Mas o que quer dizer este poema? - perguntou-me alarmada a boa senhora. E o que quer dizer uma nuvem? – respondi triunfante. Uma nuvem – disse ela – umas vezes quer dizer chuva, outras vezes bom tempo...

(Senhora, Mario Quintana)

Nas teorizações do discurso na pauta do pós-fundacional, a retórica é percebida como um mecanismo importante nos jogos de linguagem, assim como no poema que abre essa seção. Segundo Laclau (2011), a retoricidade é inerente à significação na medida em que “sem um deslocamento tropológico, a significação não poderia encontrar suas próprias bases” (LACLAU, 2011: 197). Com efeito, uma das grandes contribuições da teorização do discurso nesta perspectiva foi a de oferecer subsídios teóricos que permitiram ampliar as ferramentas produzidas nos limites dos estudos da linguística e da semântica para a análise da tessitura do social. Laclau (2011) explica assim esse movimento de ampliação:

Como nos “jogos de linguagem” de Wittgenstein, as palavras e os atos (a que deveríamos de acrescentar os afetos) fazem parte de uma rede interdependente. As categorias linguísticas como distinções entre significante/significado e sintagmas/paradigma – se teorizadas adequadamente – deixam pertencer a uma disciplina regional e passam a

definir relações que operam no próprio terreno de uma ontologia geral. (LACLAU, 2011: 209)

Nesta seção exploro os efeitos desse tipo de afirmação para a análise discursiva aqui pretendida, destacando alguns mecanismos retóricos mobilizados na luta hegemônica pela significação/definição.

Uma primeira implicação desta postura epistêmica consiste em reconhecer que operar com as figuras de linguagem como categorias organizadoras de sentidos de conhecimento nas políticas de avaliação é tomar como desafio o exercício de transitar na impossibilidade da determinação prévia de sentidos e, ao mesmo tempo, trabalhar nas fundamentações contingentes expressas nos materiais analisados, construir algumas afirmações/posições, para pensar o *escolar*. Isso significa entender que é por meio do uso de figuras retóricas que a ação social opera como discurso e vice-versa, permitindo a compreensão das operações discursivas do social e do político.

Trata-se, assim, de entender por quais mecanismos, por exemplo, alguns sentidos são mais prestigiados, universalizados, hegemonizados do que outros nos processos de produção e distribuição de conhecimentos escolares validados por políticas de avaliação em larga escala. Ou, parafraseando Quintana, entender por quais estratégias ora nomeiam *nuvem como chuva*, ora *nuvem como bom tempo*.

Sob a perspectiva da democracia radical, defendida pela teorização do discurso com a qual me filio, o afastamento da dicotomia "pensamento/realidade" implica na adoção de outras formas de compreensão do fenômeno político, ou seja, apresenta a proposta de ampliação de categorias para "dar conta das relações sociais" (LACLAU e MOUFFE, 2005:150). Nessa direção, sinônima, metáfora e metonímia são saídas metodológicas interessantes para essa compreensão, pois "não são formas de pensamento que guardam um sentido segundo sua literalidade primária através da qual as relações sociais se constituíram, senão que são parte do terreno primário da constituição do social" (idem).

Entre as diferentes figuras, as metáforas e metonímias são consideradas ferramentas de análise potentes para interpretar o jogo político, não com a perspectiva "do que quer dizer" ou "do que está por trás" das palavras, mas com o intuito de explorar os mecanismos mobilizados nas lutas pela significação/hegemonização dos sentidos produzidos em contextos específicos. Assim, essas figuras de linguagem são aportes metodológicos que me permitem pensar nos processos de seleção de conhecimento a serem ensinados no contexto das políticas de avaliação. Afinal, como afirma Laclau (2011) :

A metáfora e a metonímia, nesse sentido, não são apenas algumas figuras entre muitas outras, mas as duas matrizes fundamentais em torno das quais todos os outros tropos e figuras deveriam ser ordenados (LACLAU, 2011:193)

Nesse movimento, dialogo com Howarth (2005) leitor de Laclau e estudioso do discurso, com o objetivo de levantar algumas pistas para leitura dos textos empíricos, nos quais metáforas e metonímias assumem a dupla função de elementos estruturantes da política e dos mecanismos acionados no jogo político, como observa Howarth (2005) ao afirmar que:

Categorias retóricas são ao mesmo tempo importantes tanto para consubstanciar a ontologia da teoria do discurso, e como um meio de analisar textos e práticas lingüísticas (HOWARTH, 2005: 11, tradução livre)^{ix}

Howarth (2008), ao afirmar que "uma característica importante da teoria do discurso é a análise cuidadosa de retórica e de todas as formas de significado 'textual'" (HOWARTH, 2008:10), reforça a pertinência das escolhas realizadas neste estudo para operar metodologicamente. Tratar de forma cuidadosa essa análise significa procurar fugir de reducionismos linguísticos e adentrar o universo móvel da significação e das estratégias discursivas para fixação de sentidos.

Nesta perspectiva armada para ver, a potencialidade heurística das categorias *metonímia* e *metáfora* ganham força quando vistas como "dois pólos de um *continuum*" (LACLAU, 2011:196) e não como figuras retóricas diferentes uma da outra. Como figura retórica isolada, a metonímia estaria diretamente relacionada ao campo semântico que envolve termos como *combinação*, *contiguidade*, *sintagma*, *deslocamento* que caracterizaria uma das duas formas de relação possíveis entre dois termos/significantes, em uma estrutura discursiva. No que diz respeito à metáfora, essa é associada à segunda possibilidade de relação expressa por termos como *substituição*, *analogia* e *paradigma*, *condensação*.

No jogo da linguagem existem duas formas de relação entre os dois termos – metáforas e metonímias – em uma estrutura discursiva: por combinação ou por substituição. Por combinação, as articulações se organizam na cadeia discursiva de forma que as posições assumidas ajudem a compor a produção de sentido. Já na condição de substituição, os termos em relação de continuidade investem de poder um outro para substituí-lo ou representá-lo.

Na abordagem discursiva laclauiana, essas duas diferentes formas de relação entre os termos passam a ser vistas de tal forma articuladas que tendem "a se transformar uma na outra" (LACLAU, 2011: 195). Essa percepção é importante e possível, pois Laclau considera

que "ambas são transgressões do mesmo princípio que é a *lógica diferencial* associada ao eixo sintagmático do sistema de significação" (idem, grifo meu).

Operar desse modo significa assumir que os processos de significação mobilizam em permanência essas duas figuras da retórica para dar conta da aporia trabalhada na primeira seção deste capítulo: a impossibilidade e necessidade de fechamento do discurso para que a significação aconteça, ainda que de forma precária e contingente. Assim: significar, nomear, definir pressupõe ação simultaneamente a operação metonímica que permite estabelecer combinações ou relações de contiguidade entre as unidades diferenciais. Essas operações resultam em uma cadeia de equivalência potencialmente aberta e uma operação metafórica cuja função impossível e necessária consiste em condensar em um único significante as diferentes particularidades trazidas, metonimicamente, para a cadeia. Nesse processo, por meio da substituição de um desses termos particulares, um ou outro significante passa a assumir a condição de universal.

Importa sublinhar que a metonímia é condição para que a operação metafórica possa acontecer e vice-versa. Isso ocorre na medida em que as relações de contiguidade são estabelecidas em meio às disputas pela significação que se realiza por meio de uma analogia. Dito de outra maneira, em meio a este jogo, há condensação de elementos em uma determinada forma de representação, mas, como no campo discursivo, toda substituição requer uma condensação de sentidos. E, do mesmo modo, toda combinação implica em deslocamentos de sentidos. Assim, é possível dizer que não há metáforas sem metonímias, ou, como afirma Laclau: a "contiguidade" se transforma gradativamente em analogia, e a metonímia em metáfora". (LACLAU, 2011: 197)

O entendimento de um projeto hegemônico como estabilização de sentido se torna possível por meio de processos metafóricos a partir dos deslocamentos de reivindicações – de um lugar ao outro no espaço discursivo – movimento este iniciado por relações de contiguidade.

Como venho ressaltando, a análise do discurso na perspectiva da Teoria do Discurso pós-fundacional não se limita, pois, ao terreno do explicativo, sendo também constitutiva do fenômeno social que se quer interpretar. É, portanto, nessa linha, que a abordagem dos teóricos do discurso com os quais dialogo destaca a estreita relação entre a retórica e a análise política. O emprego da retórica para o entendimento do fenômeno político substancia a interpretação das metáforas e metonímias como efeitos de sistematização política em se

tratando de uma análise textual. A escolha dessas categorias, como já sublinhei anteriormente, se justifica porque elas :

[...] não são formas de pensamento que guardam um sentido segundo sua literalidade primária através da qual as relações sociais se constituíram, senão que são parte do terreno primário da constituição do social. (LACLAU, 2006:150)

O discurso como *totalidade estruturada* viabiliza uma perspectiva ontológica para pensar a produção de fundamentos contingentes, sem os quais não há luta política. É com essa argumentação que Laclau (2000) define a hegemonia como "*totalização metafórica*", ou seja, as operações metonímicas acontecem entre as unidades diferenciais no discurso e vão, por meio de um análoga, na direção de uma universalização. Para tanto, antes desta totalização a hegemonia começa "*sempre metonímica*" (p.74).

A compreensão de que é no jogo político que os sentidos vão se homogeneizando/hegemonizando reafirma o entendimento da função das metáforas como condensação/substituição de fluxos de sentidos. Nas teorizações laclauianas, são as metáforas que ao condensarem sentidos em torno de um significante permitem que um particular, resultante de uma operação metonímica, alcance a condição de universal.

Nos processos de significação, os fechamentos acontecem por meio de operações metafóricas com tentativa de condensar vários sentidos que estão em disputa, em um significante que expresse esse conjunto de demandas/sentidos. Por sua vez, os processos de construção hegemônicas são metonímicos na medida em que, para indicar um sentido mais amplo, se desloca uma característica particular para um plano geral. Nas palavras de Laclau (2005):

[...] a prática hegemônica é essencialmente uma operação metonímica pela qual um determinado grupo ou movimento recebe demandas articuladas por grupos contíguos (por exemplo, um movimento estudantil comece a organizar e dirigir as demandas dos trabalhadores) ou estende um conjunto de reivindicações em esferas adjacentes (as lutas dos trabalhadores simbolizam exigências da nação inteira). Por outro lado, a estabilização de tais práticas em uma forma hegemônica ou ordem, cada uma organizada em torno de um significante vazio, é metafórica na medida em que envolve a criação de novas totalidades significativas através da desarticulação e substituição das formações previamente existentes (p.11, tradução livre)^x

O excerto acima sintetiza a luta pela significação colocando em evidência a dimensão ontológica do jogo político como desenvolverei mais adiante, na próxima seção. Nesse trecho, aparece a categoria laclauiana “significante vazio” que encarna a totalidade metafórica permitindo operar simultaneamente com a impossibilidade e necessidade estrutural de

interrupção na cadeia de equivalência, condição de fixação de qualquer sentido. Afinal, como afirma esse autor:

[...] uma cadeia de equivalências pode, em princípio, expandir-se indefinidamente, mas, uma vez que um conjunto de relações centrais está estabelecido, essa expansão é limitada. Certas novas relações seriam simplesmente incompatíveis com as particularidades integrantes da cadeia. (LACLAU, 2000: 140-141)

Dito de outro modo, o *significante vazio* é a expressão utilizada para nomear a falta constitutiva, evidenciando a impossibilidade de uma representação, o que implica num significante esvaziado de efeitos representativos. O *significante vazio* representa uma série de demandas particulares articuladas numa cadeia de equivalência que acabam, pois, em apagar conteúdos particulares. Para Laclau (1996): “*um significante vazio é um significante sem significado*” (p. 69) o que não significa abundância nem insuficiência, mas marca os limites do processo de significação. Em outras palavras, o significante vazio é ausente de um conteúdo específico e, por isso mesmo, é potencialmente capaz de articular qualquer demanda política que assuma um papel hegemônico de representação.

Assim, a questão da totalização metafórica como processo de operação hegemônica, nomeada como *significante vazio*, será acionada menos como objeto de estudo ou ferramenta analítica do que como condição para pensar as questões que me interessam explorar nesta pesquisa. Desse modo, a análise não pretende identificar *significantes vazios*, mas sim, explorar essa função discursiva determinante para pensar as lutas de significação e em particular os momentos de reativação de uma ordem sedimentada.

Ao assumir a possibilidade de interpretação das políticas de avaliação no campo de discursividade, passo a entender que os significantes expressos são metáforas e metonímias, pois condensam diferentes particularismos que se deslocam no jogo político da definição.

As palavras são fruto de processos de significação mediados por operações de condensação (metáforas) e de deslocamentos (metonímias). Este processo, na teoria do discurso, é entendido como *articulação*, que traduz a potencialidade política, de pensar os sentidos sempre contingentes e precários, passíveis de outras condensações e deslocamentos. Ao fazer essa afirmação, não estou dizendo que em algum momento não haja predominância de sentidos que, com sua força enunciativa, ocupe lugar de destaque. Pelo contrário, estou reconhecendo os processos de condensação como momento de fechamento de sentido expresso por meio de metáforas que funcionam de forma a bloquear, momentaneamente, outros deslocamentos (metonímias) na cadeia discursiva.

Assim, cada significação é um exercício de definição que se pretende hegemonizar, representar "um todo", a partir de algo que é heterogêneo (unidades diferenciais), num movimento de superposição que garante a presença de equivalências e diferenças.

Interessa-me, pois, compreender as estratégias de validação dos conhecimentos de qualidade entendendo a imbricação entre as políticas curriculares/de avaliação que tendem a estabilizar como hegemonicos alguns sentidos particulares e o jogo político que opera na desestabilização de fronteiras ou cortes antagônicos. Nessa linha, entendo que os processos de legitimação dos conhecimentos adjetivados como *escolares* são marcas de um processo permanente, impossível e necessário de totalização metafórica, cujos mecanismos interessam explorar.

Neste estudo aposto, assim, que operar com essas figuras retóricas/categorias de análise – metonímias e metáforas – abre possibilidades metodológicas promissoras para a compreensão nas lutas pela significação hegemonicica do conhecimento escolar de qualidade nas políticas de avaliação. Por meio de operações metafóricas e metonímicas, são produzidos diferentes sentidos para o significante *conhecimento*, tornando-se assim assaz instigante investigar esses processos de constituição discursiva no terreno das políticas de avaliação, tendo como foco os deslizamentos, deslocamentos e condensações de sentidos que mobilizam o significante conhecimento no jogo de definição *do escolar*.

Entendo assim que os textos políticos que compõem o acervo empírico desta pesquisa – matrizes de referência e provas – representam uma política curricular/de avaliação compreendidos como parte de uma articulação hegemonicica em torno da demanda popular de qualidade da/na educação que no jogo político da definição por meio dessas operações discursivas se estabilizam provisoriamente. Para tal, a seguir passo a desenvolver o segundo aspecto teórico-metodológico mencionado anteriormente: a diferença conceitual entre político e política como proposta de adensar a perspectiva armada para pensar o objeto deste trabalho, deslocando, assim, os sentidos de política curricular para "o político" do conhecimento escolar.

2.3 Da política ao político do conhecimento

*Que Natureza não existe,
Que há montes, vales, planícies
Que há árvores, flores, ervas,
Que há rios e pedras.
Mas que não há um todo a que isso pertença
Que um conjunto real e verdadeiro
É uma doença das nossas ideias.*

Alberto Caeiro

Inspirada nas palavras do poeta e tomando-as como pressuposto, entendo que não há realidade constituída previamente, ela se constitui discursivamente, na contingência e estancamento de sentidos. Dito isto, assumo que a *verdade* é uma construção discursiva, porém, essa afirmação não pode ser confundida com a simplista ideia de que a verdade não existe. A "existência" do discurso se constitui porque ele é uma tentativa de significação, de fixação de sentido contingente. Contingente pela não essencialização do sentido e, por isso, constantemente ameaçado de ter seu sentido deslocado, porém, exitoso porque é fruto de disputas e, no que pese a ameaça, contém uma continuidade histórica fixada temporalmente. Chamo atenção para a ideia de fixação de sentidos e da condição de *verdade* instituída nesse movimento. Essas fixações provocam efeitos concretos na forma das pessoas se relacionarem, entenderem o mundo.

Com essa perspectiva, inicio este seção chamando atenção para o título a ela atribuído que sintetiza e reforça o que venho propondo como foco da análise: deslocar o olhar das políticas curriculares como *política* de conhecimento para o *político* do conhecimento.

Este deslocamento não indica um mero jogo de palavras, até mesmo porque, na abordagem discursiva pós-fundacional, esse tipo de jogo está longe de ser ingênuo. Ele traduz e reafirma, pois, a postura epistêmica do pós-fundacionismo na leitura do social/político.

Procuro aqui destacar a potencialidade do *político* do conhecimento escolar apostando que esse é mais caminho para não reduzir a discussão deste significante à questão validade/verdade, mas pensá-lo como elemento discursivo potente que tem seus sentidos estabilizados pelas políticas de avaliação, quando tratamos a questão da qualidade da educação e da escola.

Com efeito, a diferença conceitual entre *política* e *político* defendida e explorada nesse quadro teórico adquire um

[...] estatuto de diferença fundante que deve ser concebida como *negatividade* e, em virtude da qual, se impede o fechamento do social (no sentido de sociedade) e a possibilidade de tornar-se idêntico a si mesmo (MARCHART, 2009: 19 tradução livre)^{xi}

Nessa perspectiva, essa diferença conceitual nos remete, como evidencia a citação acima, à função discursiva do *fundamento ausente* e/ou *fundamento contingente* que se apresenta, assim, como uma saída teórica para a aporia da impossibilidade e da necessidade de sutura de sentidos, tal como já mencionado nas seções anteriores. É, pois, neste contexto, que se torna possível compreender os efeitos políticos e epistemológicos da afirmação de Laclau do político como ontológico do social. A diferenciação entre o social e o político implica em reconhecer que sociedade como positividade plena é impossível. É jogo político que garante tanto uma definição parcial, incompleta, provisória e o movimento instável que escapa em permanência da tentativa de controle institucional estabelecido pela política. Com efeito, essa diferenciação é constitutiva das relações sociais, pois a sociedade com positividade plena é impossível. É a dimensão do político que garante o movimento instável que não se define por marcos institucionais estabelecidos pela política.

Assim como Marchart (2009), Laclau, Mouffe (2005) argumentam nesta mesma direção quando afirmam que a política está inscrita num nível ôntico e o político na dimensão ontológica: "isto significa que o ôntico tem a ver com as muitas práticas da política convencional, enquanto que o ontológico refere-se à própria forma como a sociedade é constituída" (MOUFFE, 2005: 8-9). Para essa autora, compreender essa diferença é importante já que a dimensão ontológica é constituinte do social e nas palavras de Mouffe:

Alguns teóricos como Hannah Arendt vêem o político como um espaço de liberdade e de deliberação pública, enquanto outros o vêem como um espaço de poder, conflito e antagonismo. Meu entendimento do 'político' claramente pertence à segunda perspectiva. Mais precisamente, esta é a forma como eu distingo o 'político' da 'política': por 'o político' eu entendo a dimensão do antagonismo a qual eu tomo como constitutiva das sociedades humanas, enquanto que por 'política' eu signifiro uma série de práticas e instituições através das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto de conflitualidade provido pelo político (MOUFFE, 2005: 09).

Mouffe, ao se situar nos debates do campo da ciência política, opera com essa diferenciação conceitual e se predispõe a tratar "não sobre fatos da 'política', mas sobre a essência 'do político'" (MOUFFE, 2005 p. 08). De modo semelhante, Marchart (2009) explica a potência heurística dessa diferenciação conceitual :

Para indicar esta impossibilidade de fechamento final, o antigo conceito de política se divide internamente entre política *e o político* (certas formas de ação, o subsistema político, etc) e algo que sempre escapa à intencionalidade de domesticação política do social: o político (p.112)^{xii}.

Importa sublinhar ainda, nessa diferenciação conceitual, a função discursiva atribuída tanto à categoria *antagonismo*, que passa a ocupar o *lócus ontológico* na construção teórica pós-fundacional, como a de *demandas*, que alimenta o jogo político ao viabilizar a produção do antagonismo. Nessa perspectiva, o antagonismo é visto como um elemento incontornável nas lutas políticas pela significação de um projeto societário democrático, enquanto a *demandas* é significada por Laclau (2006) "como unidade política que dinamiza o jogo político em meio à impossibilidade de uma decisão finalística" (p.35). Afinal, como afirma Mouffe (2005): "a indecidibilidade e a decisão são constitutivas da tensão que faz possível uma sociedade política" (p.14).

Ambas as categorias são, pois, ferramentas de análise potentes na discussão sobre a política e o político do conhecimento. Com efeito, os processos de hegemonização são operações metafóricas resultantes de práticas articulatórias por meio das quais demandas particulares são universalizadas e antagonismos são produzidos.

As demandas são formuladas por grupos de interesses particulares que incorporam suas categorias conceituais e se articulam endereçando algumas reivindicações. Segundo Retamozo (2009):

A tematização das demandas é fundamental para indagar aspectos chaves da constituição dos movimentos, uma vez que estes elaboram demandas que apresentam ao espaço público mediante ações coletivas que afirmam no tempo e que implicam processos identitários. (p.111, tradução livre)^{xiii}.

Reforço que a categoria demanda é significada por Laclau (2006) como unidade política que dinamiza o jogo político, por isso mesmo encontro fertilidade nesta categoria para pensar as articulações discursivas que movimentam os discursos de qualidade da educação associados à avaliação como elemento-chave nesta definição .

Retamozo (2009) parte da diferenciação feita por Laclau e Mouffe (2001) dos significantes "subordinação" e "opressão" para explicar qual o processo de formação das demandas, evidenciando a relação destas com os antagonismos:

Lacau e Mouffe utilizam “subordinação” para referirem-se a situação de determinadas posições de sujeito que estão dominadas por outras (mulher/homem, homossexual/heterossexual, negro/branco), enquanto reservam o termo “opressão” para pensar o momento de resistência em uma situação de subordinação. Aqui as demandas emergem como um lugar e mediação entre uma situação estrutural de subordinação e a construção de possíveis antagonismos (RETAMOZO, 2009: 113 tradução livre)^{xiv}.

Para fins deste estudo interessa-me explorar a potencialidade dessa diferenciação e em particular desses dois conceitos para pensar as implicações na análise de meu objeto de investigação. Reconhecendo e apostando nessa diferença conceitual, questionar: em que medida o entendimento e a mobilização desses significantes na pauta das teorizações do discurso pós-fundacional abre outras possibilidades de investigação para fazer avançar os debates curriculares, em particular no que eles incidem sobre a questão de conhecimento escolar?

Uma primeira possibilidade que vislumbro consiste no fato da diferença conceitual que está na base do deslocamento proposto oferecer subsídios para que se possa insistir na dimensão política do conhecimento escolar de forma a simultaneamente incorporar as contribuições das abordagens discursivas e reforçar o papel da escola nos processos de democratização deste bem cultural.

Com efeito, com essas lentes teóricas é possível entender a fixação hegemônica de conhecimento escolar em meio a processos de significação resultantes de jogos de linguagem e de jogos de verdade cujos lances obedecem tanto às regras do campo discursivo onde eles são jogados quanto às demandas de cada presente que interpelam esse mesmo campo.

No caso deste estudo, trata-se do campo discursivo produzido em torno do significante *escola*, em particular o que podemos nomear do *campo da epistemologia social escolar* (GABRIEL, 2006) entendida como um sistema discursivo produtor/produto de políticas curriculares com regras e demandas específicas. Refiro-me neste caso às demandas formuladas por sujeitos – docentes, pesquisadores da área, gestores – que em meio ao jogo político ora são posicionados e se posicionam como dominantes ora como subordinados ou oprimidos.

Tenho me filiado a tal abordagem como estratégia, para não perder de vista nos debates curriculares, as diferentes rationalidades que conferem ao conhecimento escolar legitimidade e a contingência dos processos de produção que mobilizam seu(s) sentido(s).

Situar a discussão acerca da interface currículo/conhecimento/escola na pauta da epistemologia social escolar permite, assim, reconhecer tanto a historicidade radical do

conhecimento validado e legitimado na Educação Básica como as particularidades do regime de verdade no qual esses processos de significação e legitimação ocorrem. Isso significa reativar igualmente as fronteiras definidoras do território da epistemologia para pensar em uma epistemologia *outra* que, ao considerar as diferentes demandas que interpelam a escola em nossa contemporaneidade, mobilizam lógicas de equivalência e da diferença produzindo outros antagonismos e outras hegemonias.

Assim, nos limites do que me interessa fixar como escolar, o significante *conhecimento* permanece como um *elemento contingente* a ser transformado em *momento necessário* na cadeia definidora do *escolar*. Isso significa igualmente a reconhecer que a função política desta instituição – escola – se constitui e se reforça no jogo político por meio da operação metonímica que a associa a um *lócus privilegiado* de produção e de distribuição do conhecimento validado e legitimado para ser ensinado e aprendido. Nesse movimento são formuladas demandas/exigências a essa instituição por grupos direta/indiretamente envolvidos com a sua dinâmica interna – professores, alunos, gestores dos diferentes níveis de planejamento, comunidades disciplinares, comunidades acadêmicas.

A análise desse espaço discursivo em nossa contemporaneidade não pode, por sua vez, ignorar, igualmente, outras reivindicações e/ou demandas que atravessam as demandas de conhecimento internas. Sem dúvida, a escola vem sendo pressionada por um conjunto de demandas de direito que tensionam as fronteiras hegemônicas de sua definição e produzem efeitos na fixação do conhecimento escolar por ela legitimado.

Para fins deste estudo, o primeiro tipo de demandas reúne exigências que remetem o debate no jogo da verdade que permite situar o conhecimento escolar no domínio *do verdadeiro*. O segundo grupo engloba tanto as reivindicações históricas contra a desigualdade social como as mais recentes que defendem afirmação das diferenças culturais em contexto escolar. Interessa-me olhar para a escola, como já explicitado anteriormente, como um campo gestor, de processamento dessas diferentes demandas.

Trabalhar na pauta da "epistemologia das demandas" como sugere Retamozo (2009) se apresenta como um caminho teórico-metodológico que permite explorar essa primeira possibilidade resultante do deslocamento proposto.

Colocar o foco da discussão no *político do conhecimento* significa reconhecer a contingência e provisoriação dos seus processos de produção, valorizando na análise os antagonismos e demandas inerentes ao jogo político. Desse modo, abre espaço para pensar as condições de escolhas nesse espaço específico chamado escola, dos modos de regulação e

subversões na luta pelo conhecimento de qualidade legitimado a ser ensinado. Dito de outra maneira, assumir o político do conhecimento permite redimensionar e reativar a discussão sobre a interface conhecimento/escola por meio da problematização e desestabilização de algumas posições/definições hegemonicamente ancoradas nos debates curriculares.

Refiro-me, por exemplo, às formas de enfrentamento da tensão universal e particular recorrentes nos debates do campo do currículo que podem ser resumidas em questões como as formuladas por Gabriel (2011):

Que conhecimento escolar pode ser considerado portador de um grau de generalidade tal (dimensão do universal) que se justifique como válido a ser ensinado a todos, a despeito de suas marcas identitárias particulares? E ainda, essa preocupação faz sentido em uma perspectiva teórica antiessencialista? Afinal, o problema é o universal? Ou é a forma de defini-lo? Como defini-lo sem pensar em limites, em fronteiras? E ainda: a fronteira entre universal e particular é ela mesma universal ou particular (LACLAU, 1996, p.47)? Se a validade de uma afirmação somente é determinada contextualmente (ibid., p.95), e entendendo esse contexto como discurso, isto é, um sistema de diferenciações estruturadas, como determinar os limites de um contexto? (GABRIEL, 2011:5)

Esses questionamentos traduzem o deslocamento aqui pretendido. Ao trazê-los para essa discussão, meu interesse é menos responder a essas questões do que afirmar a importância de formulá-las como postura epistêmica. Como afirma Gabriel (2011), aos se posicionar nesse debate:

Trata-se de pensar estratégias que permitam ampliar a cadeia de equivalência que sustenta essa estrutura significativa e simultaneamente assumir exclusões e antagonismos que igualmente condicionam sua possibilidade de ser identificada como tal. Trabalhar, pois na dinâmica das lógicas da equivalência e da diferença. Esse posicionamento permite redimensionar a subversão das práticas articulatórias hegemônicas. O que está em jogo não é acabar com os antagonismos, ou eliminar a idéia de universal, que como nos aponta a Teoria do Discurso são indispensáveis nos processos de identificação, mas sim deslocar a fronteira; investir na produção de outros significantes vazios, de outros universais, de outros antagonismos, em meio a novas práticas articulatórias diferentes das até hoje hegemônicas. (p.5)

Defendo assim que os processos de significação/identificação não se pautam em bases essencialistas definidas previamente e, portanto, o exercício de definição do que seria conhecimento escolar ocorre em meio a disputas pela hegemonia e produções de antagonismos. Definir significa produzir estabilidades e antagonismos provisórios sobre fenômenos sociais e naturais, cuja objetivação se faz em meio a processos de significação perpassados por diferentes fluxos de sentidos " vindos de contextos discursivos, horizontes teóricos e campos disciplinares distintos que se articulam em uma cadeia de equivalência que

fixa o sentido de escolar" (GABRIEL, 2012). No exercício de definição, os sentidos de *escolar* se antagonizam com um exterior constitutivo – o não-escolar – para constituí-lo como tal. Habilitar a dimensão do político do conhecimento significa, portanto, restituir o lugar da contingência no processo de produção de seu sentido. Isso significa que o que estará em questão e/ou na pauta de discussão não é apenas este ou aquele discurso universalizado, mas a própria categoria de universal.

A segunda possibilidade que merece ser destacada diz respeito à forma como esse deslocamento permite operar com a ideia de política curricular, em particular as políticas de avaliação. Nessa perspectiva, como já assinalado anteriormente, a política estabiliza, organiza e define momentaneamente as posições articuladas no jogo político da definição.

Considerando o foco deste trabalho, esse entendimento de *política* permite olhar para as políticas de avaliação como espaço discursivo nos limites do qual são disputados, negociados e hegemонizados sentidos de conhecimento, produzindo fechamentos provisórios que fixam a fronteira *do escolar*.

Assim como para a dimensão do político as categorias *antagonismo* e *demandas* assumem uma posição de destaque, no âmbito das políticas a categoria *hegemonia* é central para a sua compreensão nesse quadro teórico. Segundo Laclau e Mouffe (1996), estabelecer uma relação hegemônica significa buscar a constituição de uma ordem política. Destarte, utilizei a noção de hegemonia laclauiana como ferramenta de análise, cuja contribuição consiste em evidenciar a busca permanente de estabilidade, de ordem ausente em determinado momento social/político/contexto discursivo estudado, bem como as potencialidades das articulações presentes nesse jogo para que a ordem hegemônica seja instaurada ainda que provisoriamente.

Assim, as políticas de avaliação neste estudo são tomadas como tentativas de estabilização de conflitos e disputas em torno de questões curriculares, mais precisamente em torno de questões que envolvem a fixação do *conhecimento escolar de qualidade*. Estas políticas se tornam potentes à medida que são atravessadas pela dimensão do “político”. Destarte, o *político* só se constitui nas margens irregulares da estruturação por meio da produção do antagônico, que descola e coloca no terreno da contingência a necessidade de decisão que é, também, condição de significação. Se na ordem do *político* encontra-se a dimensão instituinte e universalizante da prática, onde se produzem as articulações no jogo hegemônico, na *política*, localizada na contingência, se negociam e se fixam, em meio às múltiplas possibilidades, formas de estancar provisoriamente o fluxo de sentido.

Desse modo, a política organiza e define momentaneamente as posições articuladas no jogo político. Afirmo, assim, que os processos de significação do que nomeamos conhecimento escolar se movimentam tanto no terreno do político como no da política.

Nesta perspectiva, o foco nas políticas de avaliação pode ser justificado à medida que essas políticas suturam e hegemonizam fluxos de sentidos hegemônicos sobre conhecimento escolar. As políticas de avaliação contribuem para sedimentar e hegemonizar uma cultura institucional do poder público que seleciona e organiza conhecimentos validados para serem ensinados em meio às disputas pela significação do que é qualidade da/na educação. Neste jogo, mobilizam demandas endereçadas à escola formuladas por diferentes grupos de interesse, posicionados hierarquicamente no jogo, que se articulam em defesa da significação do conhecimento de qualidade. Afinal, essas políticas funcionam "como um campo infinito, como pano de fundo, onde ocorre uma transação que tenta colocar alguns (impossíveis) em ordem finita." (RETAMOZO, 2009: 112 tradução livre)^{xv}.

Não é por acaso que as demandas de qualidade, quando incidem mais diretamente na questão do desempenho das instituições e/ou da aprendizagem e envolvem sentidos de conhecimento escolar validado, encontram nas políticas de avaliação um terreno fértil para consolidar cadeias equivalenciais hegemônicas e produzir antagonismos que as institui como tais. Desse modo, os instrumentos de avaliação da Educação Básica passam a funcionar tanto como reguladores quanto como certificadores da qualidade educacional em escala institucional e de aprendizagem, conforme anunciado anteriormente.

Nessa linha, interpreto o ENEM como espaço regulador e legitimador de uma demanda de qualidade que, como argumentei no capítulo anterior, pode ser adjetivada *de popular* na perspectiva da teorização do discurso. Isso significa que nesse texto curricular são mobilizadas e negociadas demandas tanto relacionadas às perspectivas produtivistas que tendem a ver a educação com a lógica do mercado, dos resultados e dos rankings, quanto àquelas que expressam os interesses de grupos subalternizados que reivindicam seus direitos de acesso a uma educação/conhecimento de qualidade.

Com efeito, este exame aglutina ideias aparentemente contraditórias, mas que no jogo político de validação dessa política são articuladas. A defesa, por exemplo, de que o atendimento às demandas formuladas pelos movimentos sociais é condição de democratização do sistema de ensino educacional, se hibridiza como uma reedição do

discurso da qualidade total⁴², propalada nos anos 1990 como saída para os problemas do sistema educacional brasileiro. Dito de outra maneira, o discurso da qualidade total é reeditado em outras bases, desta vez, como necessidade traduzida em qualidade social⁴³. Entende-se, assim, a preocupação com o aprimoramento de técnicas de mensuração, sob a ótica da objetividade, na busca de uma suposta neutralidade desta avaliação.

Essa leitura do ENEM pode ser reforçada se considerarmos a própria flutuação de sentido dessa avaliação. Ao mesmo tempo que, após sua reconfiguração em 2009, reforça o conjunto de ações do governo Lula, com vistas à transformação social, na perspectiva da "Educação para Todos", tendendo a uma perspectiva de qualidade social para se instituir como uma política de democratização de acesso ao Ensino Superior, o ENEM, por outro, não deixa de ser um sistema de avaliação de massa, associado à cultura da educação pela performatividade.

Situo assim, o ENEM, como um espaço discursivo na confluência da afirmação de um discurso hegemônico da qualidade e de formulação de demandas no jogo político de definição de sentidos de qualidade. Recupero a ideia já trabalhada no segundo capítulo para associar as políticas de avaliação, em uma mesma cadeia de equivalência, às políticas curriculares. Essas políticas são tomadas como elementos/momentos (LACLAU,1996) nos discurso da avaliação e formam cadeias equivalentes constituindo uma trama que tenta preencher de sentidos o significante qualidade potencializando a demanda de conhecimento, e no contexto da avaliação, conhecimento de qualidade.

Essa articulação, fica ainda mais potente quando é instituída pela política, como estratégia de qualidade social, ou seja, como compromisso de transformação da sociedade, promovendo a tão almejada justiça social por meio da promoção do acesso e da regulação das instituições escolares.

Assim, a dimensão do *político* da avaliação pode permitir um projeto de democracia radical e plural já que congrega a existência da multiplicidade, da pluralidade e do conflito. Sua novidade encontra-se na compreensão da sua complexidade não como algo negativo que

⁴² Nessa linha as reformas da educação pública no âmbito: pedagógico, administrativo e financeiro, seguem os padrões de produtividade, eficácia, eficiência e excelência, importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas (SILVA E GENTILLI ,1996), traduzidos sob a lógica do discurso das instituições econômicas internacionais, como o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio e adaptado pelas elites nacionais ao modelo de desenvolvimento brasileiro Desenvolvimento, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio e adaptado pelas elites nacionais ao modelo de desenvolvimento brasileiro.

⁴³ Essa expressão característica da política que reforça o discurso relacional entre educação mudanças sociais. Segundo Matheus (2013): "Fixa-se por meio do discurso da qualidade, ser pela via da educação que pode transformar a sociedade de forma a torná-la mais justa" (p.107)

deva ser eliminado, mas, ao contrário, valorizado, o que requer a presença de instituições que estabeleçam dinâmicas específicas entre consenso e dissenso não só na análise dos resultados obtidos, mas da própria dinâmica dessas avaliações.

Diante do exposto, destaco a importância da desconstrução, que é condição do pensamento político, pois procura remover qualquer possibilidade de eternizar uma decisão, ou seja, o *político* aciona a natureza discursiva das decisões que contornam as fixações. Sendo este um momento de decisão política, de consolidação de um determinado discurso, há sempre uma instabilidade ontológica do político que a torna contingente.

Interessa-me, assim, reforçar que a questão do conhecimento nos remete à compreensão de um "*sistema de diferenciações permanentes e indefinidas*" (Gabriel, 2010 p. 11), por isso mesmo, potencialmente político, no qual se travam as "*lutas hegemônicas pela fixação de sentidos*", reconhecendo, pois, a heterogeneidade como constituinte do social, resultado de práticas articulatórias entre elementos diferentes. Entendidos sob essas lentes reinvestem de sentido as discussões a respeito da escola, professores, alunos... e, portanto, reflexões que merecem atenção do campo do currículo. Com esse horizonte, não adiantarei o futuro com prescrições acerca das políticas, no campo do currículo, até porque, segundo Laclau (2005), "o futuro é certamente indeterminado e não está garantido; mas por isso mesmo tampouco está perdido" (p.98). Por isso mesmo, inscrevo-me no jogo político, defendo a relevância de pensar os processos de significação do conhecimento, a seleção e a legitimação desses saberes que constituem a cultura escolar, pois delimitam o que há de mais valoroso na escola: ensinar/estudar.

Defendo assim a reabilitação da discussão do termo conteúdo, argumentando a favor do entendimento desse significante como um momento da cadeia de equivalência que fixa sentido de conhecimento escolar.

A discussão dos conteúdos a serem ensinados foi alvo de debates clássicos nos anos 1980 entre a pedagogia crítica social dos conteúdos⁴⁴ e os defensores da educação popular, que embora divergentes quanto às perspectivas teóricas, do ponto de vista político inscreveram-se na mesma matriz crítica⁴⁵. Naqueles debates, o que estava em disputa eram os caminhos para

⁴⁴ Esta tendência prioriza o domínio dos conteúdos científicos, os métodos de estudo, habilidades e hábitos de raciocínio científico, como modo de formar a consciência crítica face à realidade social, instrumentalizando o homem como sujeito da história, apto a transformar a sociedade e a si próprio. Da articulação entre a escola e a assimilação dos conteúdos por parte deste aluno concreto é que resulta o saber criticamente elaborado (Libâneo, 1990). Situo os estudos de Demerval Saviani, Guiomar Namo de Mello e José Carlos Libâneo, como as contribuições mais expressivas dessa época.

⁴⁵ Refiro-me a teoria crítico social dos conteúdos e aos defensores da educação popular - se identificavam com o pensamento de Paulo Freire - que marcam, o pensamento educacional brasileiro em tempos de democratização ,

democratização da escola, sendo o acesso ao conhecimento peça-chave. Não pretendo, aqui, aprofundar essa discussão como fiz em outros trabalhos (RAMOS, 2008, 2009, 2010), uma vez que este debate não é central na pesquisa em tela. Pretendo apenas pontuar que, embora esses debates tenham contribuído de forma significativa para tensionar a dimensão do acesso aos conteúdos, não exploram essa questão problematizando sua natureza.

Reafirmo a pertinência da problematização da articulação discursiva que fixa os significantes conteúdo e conhecimento escolar como sinônimos, bem como os efeitos resultantes nas questões políticas e culturais.

Com essa afirmação, relembro os argumentos de Forquin (1992) e retomo a leitura do texto "Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais", no qual defende suas ideias pautadas em dois argumentos: a não neutralidade do conhecimento produzido e que circula nas instituições escolares e a especificidade da dinâmica da cultura escolar. Retomo essas ideias para corroborar meus argumentos na defesa da reabilitação do termo "conteúdo" como forma de preservar a natureza política e epistemológica dos saberes escolares, garantindo a presença de fluxos de científicidade na condição do escolar.

Ao reconhecer a complexidade entre as relações constituintes da gramática escolar e a configuração do conhecimento escolar, Forquin destaca as forças atuantes tanto no interior das instituições (esfera escolar) quanto no seu exterior (esfera social).

Em suas construções a despeito dos imperativos didáticos, argumenta que os conhecimentos apresentam-se como uma construção "do escolar" e em seu interior não existem apenas diferenciações funcionais (tipos, níveis de ensino, disciplinas...), mas também forças de hierarquização. Aproprio-me dessa ideia para fazer algumas ampliações: (i) o conhecimento é construído discursivamente, inserido num sistema discursivo específico, que lhe confere a condição de escolar. (ii) No interior desse sistema discursivo há uma série de demandas articuladas: científica, cultural, valores, competências, que disputam legitimidade para ocupar a condição de hegemonia na definição da fronteira escolar. (iii) Abandono a ideia de hierarquização, pois, validá-la significa assumir que existe uma ordem pré-estabelecida em que este é mais potente que aquele. Opto por defender que as relações de poder são constituídas no jogo político, as disputas servem para sair da posição do particular para a condição de universal.

Ao posicionar-me desse modo, considero o conhecimento escolar uma construção sócio-histórica, o que não o isenta de sua condição de estar "no verdadeiro" (GABRIEL,

procurando promover um resgate da função social da escola, diante da perspectiva de possibilidade de mudança social.

2011). Isso significa que os fluxos de científicidade recontextualizados nas matrizes de referência das políticas de avaliação da Educação Básica, nos currículos escolares produzidos carregam as marcas das disputas em torno do sentido de verdade fixado nas matrizes teóricas em que o conhecimento científico é produzido, nas diferentes áreas disciplinares. Assim, defendo que, embora as diferentes áreas disciplinares carreguem marcas dos discursos das suas próprias histórias de luta pela constituição de sua base disciplinar específica, essa demanda se torna particular e, por isso, tende a ser apagada quando articulada com a demanda de legitimação do conhecimento a ser ensinado na conquista do "selo de qualidade" educacional.

Ao concluir esta seção, na qual procurei defender a dimensão do político do conhecimento, retomo a citação de Alberto Caeiro, que abriu essa discussão. Entende-se que ela sintetiza metaforicamente, e até mesmo melhor do que as páginas aqui escritas, a potencialidade do político: "*não há natureza*" e "*que um conjunto real e verdadeiro é uma doença das nossas ideias*". A construção de uma democracia radical está vinculada a uma outra forma de pensar e fazer política, sem a preocupação em obedecer a uma lógica pré-estabelecida.

2.4 -No jogo discursivo das equivalências: qualidade e avaliação

Tendo interesse em pensar nos alinhavos entre qualidade e avaliação que dão o tom às políticas de avaliação, trago nesta seção algumas possibilidades de estabelecer articulações discursivas entre esses dois significantes nas quais me interessa investir. Opero com o primeiro termo – qualidade da/na educação, como já mencionado anteriormente, no sentido de uma formação discursiva com força enunciativa de demanda endereçada à escola das mais variadas formas: acesso, permanência, direito... Entendo o segundo – a avaliação – como elemento articulado à cadeia discursiva da qualidade que sutura essa demanda à medida que as políticas de avaliação são responsáveis pela atribuição do "selo de qualidade".

Para desenvolver essa ideia, trago aqui um breve histórico dos sentidos de avaliação, no campo educacional, para fortalecer meu argumento de que as políticas de avaliação funcionam para atender a demanda da qualidade educacional.

A avaliação, além de constituir um dos temas que têm sido objeto de atenção desde os anos 1980, nos últimos anos, em especial, ganha destaque no contexto das políticas de avaliação em larga escala, tendo seus significados fixados em diferentes esferas de acordo com as funções que este objeto passa a assumir. Avaliação "classificatória", "diagnóstica", "formativa", "processual", entre outros adjetivos, que são incorporados à cadeia discursiva para defendê-la e problematizá-la como relevante no contexto educacional com vistas a oferecer subsídios para possíveis reflexões acerca da escola.

Uma breve leitura da bibliografia especializada (GATTI, 1987; HOFFMANN, 2001; HOFFMAN & ESTEBAN, 2004; VASCONCELOS, 2003; SAUL, 2001; LUCKESI, 2011, HADJI, 2001; AFONSO, 2000) aponta três momentos que marcam os sentidos de avaliação no Brasil. O primeiro, situado temporalmente entre as décadas de 1940 e de 1970, em que avaliação ganha caráter quantitativo, vinculado a eficiência; o segundo que tem início no final da década de 1970 perdura até os anos 1990, com a hegemonização dos discursos constituídos sob os ares da democratização do ensino; e o terceiro, no final da década de 1990, em que as políticas educacionais se organizam de forma que o ato de avaliar ganha centralidade dentro e fora da escola com a consolidação das políticas de avaliação.

O primeiro momento é caracterizado pela utilização de testes praticados para indicar aptidão ou não para o trabalho (GATTI, 1987; LUCKESI, 2011). Ressalto, deste período, a concepção de avaliação como medida de desempenho articulada à ideia de possibilidade de medir comportamento e capacidade do indivíduo. De acordo com Saul (2001), na década de 1930, esses testes foram adaptados para estudos avaliativos com o objetivo de medir o desempenho de estudantes. Nesse momento ganha relevo a avaliação por objetivos elaborada por Ralph W. Tyler e Smith que valida instrumentos como "testes, escalas de atitudes, questionários, inventários, fichas de registro de comportamento" (SAUL, 2001:27). A avaliação, nesse sentido, ganha sentidos fixados de controle, planejamento e resultado do rendimento escolar e inspira a sistemática de elaboração de objetivos educacionais de acordo com padrões de comportamento considerados satisfatórios.

Neste período foi muito comum a criação de itens e testes com orientação de respostas padronizadas, com expectativas de comportamento desejado nas respostas. Avaliação se configura como sinônimo de medida e descrição de expectativas. Para Saul (2001), uma abordagem quantitativa vincula-se à prática tecnicista de verificação de alcance de objetivos, ainda em uma dimensão positivista, o que para Luckesi (2011) seria o ato de avaliar de forma pontual.

Essas concepções de aprendizagem são sustentadas pela concepção de psicólogos behavioristas em função da acumulação estímulo-resposta que se caracteriza por aprendizagem sequencial, hierárquica, com testes que medem o domínio do assunto. Embora o campo da psicologia da aprendizagem tenha apontado outros caminhos com os cognitivistas⁴⁶, algumas marcas desse modelo encontram-se fixadas ainda hoje tanto na forma de descrição das matrizes de referência (ENEM) quanto na estrutura de elaboração do item, conforme trato mais adiante neste capítulo.

Durante muitos anos a avaliação educacional foi equiparada à avaliação da aprendizagem, e as ideias de medição e testagem são metonímias na fixação dos sentidos de avaliação.

A ampliação dessas equivalências e, por que não dizer, os deslocamentos de fronteira entre os significantes *avaliação, teste, medição* movimentam os discursos educacionais no Brasil, no final da década de 1970. E, segundo Luckesi (2011), é sob forte influência americana que surgem os chamados "projetos de currículo", em que a avaliação ganha força como instrumento para tomada de decisão do currículo escolar. Somam-se a essas ideias as discussões a respeito de uma proposta de avaliação qualitativa que privilegia não só aspectos comportamentais padronizados, mas o caminho da aprendizagem em um determinado tempo, para que, por meio dos resultados, o professor possa repensar o seu fazer pedagógico, reforçando o sentido de avaliação como instrumento de medida para tomada de decisão.

Na medida em que se observam fragilidades e insuficiências nos testes padronizados aplicados até então para mesurar a aprendizagem, a avaliação qualitativa apresenta-se como alternativa, ampliando a cadeia de equivalência avaliação, mensuração. Nessa linha, já na década de 1980, com todo o debate da democratização do ensino, uma série de produções acadêmicas, alinhadas com uma abordagem que denuncia tais fragilidades, aponta como saída para tais "problemas" uma abordagem qualitativa da avaliação educacional. E a extensão da equivalência teste, avaliação, mensuração é assim fixada.

Neste cenário a avaliação ganha ares axiológicos, não sendo mais baseada apenas em critérios quantificáveis, tendo seu foco voltado mais para objetivos e menos para comportamento. Com a proposta de objetivos, os olhares voltam-se para o processo de

⁴⁶ As ciências cognitivas têm Jean Piaget como principal representante deste pensamento, em que as aprendizagens são entendidas de forma dinâmica. O sujeito, reconstrói, interage com conceitos de diferentes formas e graus de complexidade. Nessa concepção, a aprendizagem é individual, significativa, reflexiva, não se limitando à memorização e ganha sentido não somente por meio da contabilização dos conhecimentos adquiridos, mas na forma como estes conhecimentos se constituem e são mobilizados na apropriação de novos conceitos.

ensino- aprendizagem com vistas à transformação, tanto no plano pessoal como institucional (escolar).

Assim, a expressão "*avaliação formativa*" fixa o sentido do ato de avaliar como uma estratégia de verificação dos objetivos dirigidos para que estes possam redimensionar a prática pedagógica das escolas, porém sem perder de vista o caráter abrangente e flexível da avaliação, comportando diferentes olhares. Na mesma direção, os sentidos de avaliação são constituídos de forma a entendê-la como facilitadora do processo democrático e plural que se opunha ao positivismo excludente. Com efeito, os resultados obtidos no ato de avaliar exigem investigação a fim de que a avaliação possa contribuir para entender, interpretar e intervir nas ações educacionais.

O foco em objetivos educacionais traz, não só para avaliação, mas para o processo de ensino e aprendizagem, mudanças de perspectiva, na medida em que foram aceitos como "valores de referência" para emissão de julgamentos sobre a qualidade da Educação. O conceito de avaliação assume, em tal cenário, duas funções distintas: a avaliação da qualidade e da eficiência do sistema educacional, envolvendo o monitoramento e controle das escolas, do trabalho docente e da aprendizagem dos alunos; e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, comprometida com a formação do aluno e/ou em otimizar as aprendizagens.

Os anos 1990 são marcados pela concepção da avaliação como ato pedagógico, onde negociação e consenso se fazem presentes, à medida que avaliação é considerada construtivista, rejeitando a abordagem manipulativa e experimental, abrindo espaço para interações entre avaliador e avaliado, para promover construções conceituais em uma dada situação e tempo determinados.

A emergência de uma profusão de "modelos" e enfoques de avaliação com diferentes filiações teóricas, expressando visões diferenciadas a despeito, inclusive, de suas funções, provocou especialistas da área a um esforço de classificação, visando ao entendimento e reflexão dos profissionais que atuam no âmbito da Educação.

Destaco, nesse contexto, as contribuições de Jussara Hoffmann (1994, 1995), Carlos Cipriano Luckesi (1995), e Celso Vasconcellos (1998) no sentido de pensar e fazer avaliação, como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo.

Essa ideia colabora com o alargamento dos processos de significação da avaliação escolar, conferindo o caráter de continuidade e de alavanca de ações escolares. Este efeito discursivo desloca o eixo de significação da avaliação, que deixa de girar em torno do aluno e

da preocupação técnica com seu rendimento, e passa a centrar atenção também nas condições de trabalho da escola, de seus gestores e docentes.

Com esse traçado nas disputas de sentidos, é possível construir um campo semântico de complementos para o substantivo avaliação: "diagnóstica", "processual", "formativa", "dialógica", "emancipatória", entre outras.

Não pretendo aqui, descrever nem mesmo debruçar-me sobre esse campo semântico para explorar as equivalências e diferenças que contornam essas expressões. Quero apenas reconhecê-las como marcas discursivas de ampliação de sentidos da avaliação em duas esferas: *na* e *para* escola.

Destaco o artigo 24, da lei 9394/96, no inciso V, que faz referência à avaliação da aprendizagem e de certo modo ilustra os caminhos pelos quais os sentidos de avaliação se movimentam desde a década de 1990, em se tratando da esfera da avaliação no espaço escolar. Ao referir-se à verificação do rendimento escolar, destaca o seguinte:

- a) avaliação **contínua cumulativa** do desempenho do aluno, com prevalência dos **aspectos qualitativos sobre os quantitativos** e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
 - b) **possibilidade de aceleração de estudos** para com atraso escolar;
 - c) **possibilidade de avanço** nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
 - d) **aproveitamento de estudos** concluídos com êxito;
 - e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, as serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.
- (BRASIL,1996 grifos meus)

As ideias de *continuidade, acúmulo, aceleração e aproveitamento* são expressões metafóricas que incluem à dimensão da aprendizagem o conhecimento escolar como ferramenta para o prosseguimento dos estudos, ou seja, o conhecimento em séries, como etapas a serem conquistadas por meio de um instrumento-avaliação-para coleta de dados. Realço nesse excerto a "eficiência da avaliação" como dispositivo que reúne e aciona sentidos de medida, classificação e subsídios do processo de aprendizagem.

Assim, a avaliação da aprendizagem traz à tona o fluxo de sentido do conhecimento escolar, deixando nessa cadeia: conhecimento científico, didatizado, disciplinizado e ensinado no espaço escolar em tempo determinado, portanto, selecionado para ser verificado.

Neste fluxo, a avaliação assume a condição de processo e tem seus desdobramentos na gramática escolar em dimensões que vão da transposição didática na esfera do ensino às possibilidades de aprendizagem e produção de conhecimento.

Em relação à avaliação da aprendizagem, encontro também sustentação teórica em alguns autores (HADJI, 2001; AFONSO, 2000; HOFFMANN, 2001, LUCKESI, 2005, 2011), sobretudo ao significá-la, colocando alguns elementos nesta cadeia discursiva enunciando que "o ato de avaliar é julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista a tomada de decisão" (LUCKESI, 2005 p.33). Ao anunciar a este modo, três elementos se integram a esse discurso: julgamento de valor (realização de um juízo de qualidade), dados relevantes (expectativas de aprendizagem) e tomada de decisão (análise de resultados). Tais elementos nos remetem não só à abrangência e complexidade do ato de avaliar, mas também ao compromisso do avaliador que elabora este instrumento, ou seja, com a escolha dos conteúdos relevantes a serem avaliados, com a leitura dos resultados e com a decisão posterior no sentido de melhorar o serviço prestado.

Para esses autores, em linhas gerais, noto algumas aproximações discursivas: 1) avaliação: instrumento se constitui na relação professor/aluno e ensino/aprendizagem; 2) a ideia de individualização desse processo; 3) os resultados da avaliação se traduzem em outras ações na gramática escolar.

Ao figurar discursivamente com esse objetivo, a avaliação em larga escala assume sua relação com a *verificação* e atende sua dupla função: obter informações relevantes sobre o processo educativo tanto na escala escolar (eficiência e eficácia institucional) quanto na particularidade referente à aprendizagem do aluno (desempenho individual).

Como procurei destacar, a cultura de avaliação ganhou força nos últimos anos e não é por acaso que no final da década de 1990, dois instrumentos passam, de forma discreta, a ditar as regras do jogo no cenário educacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Saeb trazendo a definição de critérios para avaliação do desempenho.

É nesse contexto que a avaliação em larga escala ganha status de programa do governo federal atendendo a perspectiva da qualidade como demanda de direito, tendo, neste discurso, os significantes *qualidade* e *avaliação*, metonimicamente articulados, contribuindo para a universalização do sentido de conhecimento escolar de qualidade.

Desse modo, considero as políticas de avaliação em larga escala um espaço estabilizador das demandas de qualidade em que avaliação/ensino/conhecimento são encadeados, por condensação, na mesma cadeia que define os fluxos de sentido de qualidade da educação. Essa articulação fica ainda mais potente quando é instituída pela política, como estratégia de qualidade social, ou seja, como compromisso de transformação da sociedade,

promovendo a almejada justiça social por meio da promoção do acesso e da regulação das instituições escolares .

Nessa linha, defendo que as políticas são fechamentos parciais e contingencialmente marcadas por negociações que não promovem uma “eliminação” da diferença entre essas duas unidades diferenciais – qualidade e avaliação –, mas uma equivalência provisória entre os sentidos que nela flutuam e a constituem.

Considerando os argumentos construídos neste capítulo, opero no terreno discursivo para tratar, no capítulo seguinte, a empiria deste trabalho, como *resultados de contingências históricas*, e por isso mesmo, por meio da análise desses textos políticos, reabilito a expressão “política de avaliação” numa agenda *do político* para pensar suas relações de aproximação com o discurso da qualidade da educação e do conhecimento escolar. Pretendo, assim, contribuir com algumas possibilidades de interpretar, articular, deslocar, legitimar sentidos e lógicas que configuram o jogo político em torno da definição do conhecimento escolar, no ENEM.

Capítulo 3 - Políticas de avaliação como espaço de regulação do discurso de qualidade da educação

O mundo dos objetos é “sempre-já significação”, pois é por meio da mesma que temos acesso à materialidade do mundo (se restringirmos esta afirmação às “coisas sociais”, tal materialidade é, em larga medida, simbólica). [...] O discurso pode, além disso, ser objeto de lutas pelo poder, ou seja, pelo controle da enunciação, envolvendo a concepção e implementação de táticas, estratégias, repertórios de ação, gestualidade, ritualização, etc., que são parte integrante das formações discursivas como lugares de hegemonia. (BURITY, 2010, p. 11).

A escolha desta epígrafe para dar início às discussões adensadas neste capítulo é uma forma de síntese das ideias aqui trabalhadas. Ao trazer neste capítulo parte da minha empiria, assumo que o mundo dos “objetos é sempre-já significação”. Portanto, é por meio dos processos de significação “que temos acesso à materialidade do mundo”. Caminhando com essa ideia, interpreto o ENEM – uma política de avaliação – como elemento incontornável nos discursos de qualidade da educação.

Ao trazer a palavra *incontornável* nesta afirmativa, procuro marcar ao menos duas posições já trabalhadas ao longo do segundo capítulo que merecem ser aqui retomadas. A primeira vincula-se ao reconhecimento de que qualquer formação discursiva se dá em meio a articulações que acessam diferentes demandas formuladas pelas políticas públicas em disputa pelas posições de enunciação que serão fixadas. A segunda ideia que reforça a condição incontornável da avaliação está associada ao próprio exercício de significação da interface entre conhecimento e qualidade.

Localizo as políticas de avaliação formuladas pelas políticas públicas como espaço de regulação do conhecimento, na medida em que associam em uma mesma cadeia de equivalência *conhecimento de qualidade* e *conhecimento avaliado*.

Nesse jogo de associação, recupero a definição de discurso já trabalhada nesta tese: um discurso se constitui sempre na tensão equivalência/diferença, sendo o corte antagônico o momento de decisão pela definição. Retomo essa ideia para posicionar as políticas de avaliação como elemento incontornável e contingente na definição do que será nomeado conhecimento de qualidade e o que estará de fora desse processo de significação.

Desse modo, assumo, neste capítulo, os processos de significação das políticas de avaliação como uma estratégia de regulação dos discursos da qualidade da educação e de

conhecimento, seguindo com a ideia da epígrafe: um discurso é "objeto de luta pelo poder", um lugar de hegemonia.

Desenvolvo essas ideias nas páginas a seguir reconhecendo que o conjunto de políticas de avaliação da Educação Básica (Provinha Brasil, Saeb e ENEM⁴⁷) faz parte do conjunto de textos que funcionam como dispositivos de regulação de um discurso hegemonic da qualidade da educação. Dentre eles, elejo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para realçar neste trabalho, considerando, em particular, que as modificações feitas a partir de 2009, tanto em suas funções quanto em sua configuração, reforçam sua posição de destaque diante das políticas de avaliação formuladas para Educação Básica.

Ademais, faço esta escolha na medida em que essa avaliação tem estreita vinculação com o acesso ao Ensino Superior e, desse modo, um dos dispositivos que acionam com força a demanda pela qualidade do conhecimento na Educação Básica. O ENEM, aqui é entendido também como um espaço de fechamento de ciclo e portanto elemento síntese das políticas de avaliação, não apenas por avaliar alunos concluintes da 3^a. série do EM , mas por selar a qualidade do conhecimento exigido para o acesso ao Ensino Superior.

Nessa linha de pensamento, procuro sublinhar as articulações discursivas em torno do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como uma política de avaliação que se posiciona como espaço regulador do conhecimento validado entre a conclusão da Educação Básica e o acesso ao Ensino Superior. Digo isto reforçando essa escolha, pois considero que este exame coloca em evidência o conhecimento aprendido como uma questão importante, porque decide aqueles que estarão na posição de representar tanto o término de um ciclo quanto o acesso a outro. Em outras palavras, este instrumento de avaliação como uma política educacional marca a posição de destaque do conhecimento porque define, ao mesmo tempo, o conhecimento que os alunos "precisam" saber ao final da Educação Básica e os "necessários" para entrada no Ensino Superior. Visualizo que este é o acesso a um território por definição hegemonic de produção de conhecimento de qualidade, ou seja, um espaço fértil para a discussão da excelência via a produção do conhecimento científico.

⁴⁷A Provinha Brasil destina-se aos alunos matriculados no 2ºano do Ensino Fundamental da rede pública, tendo sua adesão voluntária feita pelas secretarias estaduais e municipais de educação. Já O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações que corresponde a: Aneb - Avaliação Nacional da Educação Básica e Anresc/Prova Brasil - Avaliação do Rendimento Escolar aplicados de forma amostral para os alunos do Ensino Fundamental: 4^a série/6ºano ,8^a série/9ºano e 3^a série do Ensino Médio, da rede pública, urbana e rural e da rede privada e ANA- Avaliação Nacional da Alfabetização avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) destina-se a alunos concluintes da Educação Básica.

Nesse sentido, o ENEM, como política de avaliação, é um componente imperativo na disputa de sentidos de qualidade, como um espaço que estabiliza no jogo político sentidos de diagnóstico, mensuração, acessibilidade e investimento na revitalização do conhecimento escolar, da escola pública. Com essa força enunciativa, tem uma função de mensurar a qualidade hibridizando sentidos de avaliação institucional (sistema educacional) e, ao mesmo tempo, da aprendizagem.

Como uma política pública de avaliação, este exame congrega essa duplo dimensão da avaliação (institucional/aprendizagem), pois a aparente visão individualizada com que é tratado o processo educacional atribui ao estudante e ao professor, individualmente, a responsabilidade pelas eventuais competências ou incompetências evidenciadas pelo exame. Por conseguinte, atua como forma de regulação tanto do sistema educacional quanto da aprendizagem como um "termômetro" que qualifica ou não este serviço, institucionalmente falando. Neste trabalho, ressalto meu interesse pela dimensão desta avaliação na linha da aprendizagem, pois evidencia a questão do conhecimento tanto na dimensão da conclusão quanto do acesso, conforme já anunciei anteriormente.

Marco, desta forma, a estreita vinculação desta política educacional com uma política de conhecimento escolar na medida em que a cultura da avaliação coloca em destaque sentidos de conhecimento definindo-os como parâmetros regulatórios⁴⁸ de qualidade institucional e de aprendizagem.

Importa sublinhar meu entendimento sobre a ideia de regulação inspirada nas contribuições das perspectivas pós-estruturalistas, pois procuro pensar a "regulação" não como vilã da história nas políticas de avaliação.

Procuro pensar a regulação na perspectiva de relações de poder, assim como fez Veiga-Neto (2008) ao analisar as ideias de Foucault em relação à dominação. Isso implica considerar que o poder é parte constitutiva das relações e, por isso mesmo, oblíquo. Inspire-me nas palavras deste autor ao propor a significação de poder, por outro caminho. Afinal, pensar essas relações:

Significa [...] não tomar as instituições como fonte, *locus*, centro ou raiz do poder, mas, invertendo o caminho investigativo, analisá-las a partir das relações de poder que as atravessam e que atravessam os indivíduos. As instituições modernas podem, quanto maior, dar sustentação material e

⁴⁸Trabalho com essa ideia considerando as proposições de Boaventura de Souza Santos (1995) que estabelece a relação entre regulação e emancipação como uma característica da modernidade, sendo que o desenvolvimento histórico da mesma, por uma série de fatores, favoreceu a prevalência da regulação sobre a emancipação. Na regulação, o princípio da comunidade seria o aspecto menos desenvolvido, e, por ser ele o elemento possibilitador de uma política realmente participativa, tal política e a decorrente abertura a uma convergência equilibrada entre subjetividade, cidadania e emancipação, acabam por ficar num plano bastante secundário.

simbólica às relações de poder; mas essas relações são mais amplas e extravasam toda e qualquer instituição (VEIGA-NETO, 2008, p. 24).

Caminho, então, com o entendimento de regulação como estratégia discursiva da política que estabiliza demandas diferenciadas em defesa da necessidade de investimento na qualidade da educação. Interpreto a regulação como articulação discursiva de alguns elementos para impor, no caso aqui estudado, um determinado sentido de conhecimento de qualidade.

Nesse jogo da regulação, localizo as políticas de avaliação da Educação Básica como elemento estabilizador da demanda popular (LACLAU, 2005) endereçadas à educação: a qualidade. Digo isto pois a querela da avaliação se constitui mediante as solicitações, lutas e expectativas de sujeitos, de diversos grupos sociais que se identificam e se articulam em torno da demanda de qualidade da educação.

Considerando esses argumentos para pensar de o ENEM, entendo que os discursos imperativos dessa política de avaliação, registrados por meio de orientações escritas em decretos, portarias e editais, açãoam suas funções reguladoras, com "possibilidades, potencialidades e limitações das demandas" e, ao mesmo tempo, preservam a natureza política dessa ação na disputa pela significação do conhecimento.

O ENEM pode ser entendido como um dispositivo que articula a demanda social (qualidade da educação) e tonifica a validade de avaliar as instituições/aprendizagem, terreno privilegiado para análise sobre o jogo político em torno da fixação do conhecimento de qualidade.

Antes de olhar para os textos curriculares (matrizes de referência e questões da avaliação), como materialidade empírica desta pesquisa, me proponho a pensar a respeito dos processos pelos quais a contingência dessa estrutura discursiva é construída como (im) possibilidade de significação. Afinal,

[...] todo objeto continua sendo um objeto de discurso, ainda que sua existência seja dada pela sua materialidade, ela também está marcada, pelo contexto de sua constituição. (MENDONÇA, 2011 p.19).

Destarte, dedico este terceiro capítulo da tese ao exercício de tratar do contexto de negociação/produção desta política de avaliação (ENEM). Interessa-me pensar nos momentos de decisão que definem as fronteiras e fixam os conhecimentos escolares validados por essa avaliação específica, entendendo que toda articulação é um processo de identificação/seleção.

Para tal, considero três questões norteadoras: (i) como os fluxos de significação sobre conhecimento de qualidade se fixaram naquele determinado momento de decisão?; (ii) De que

modo acontecem os processos de exclusão com vistas a produzir efeitos de verdade ao discurso? e, (iii) Que relações podem ser estabelecidas entre as condições de produção do discurso e as hegemonias que se constituem neste contexto?

Dentre os textos curriculares selecionados como acervo empírico desta pesquisa, trago neste terceiro capítulo algumas proposições a partir das leituras das matrizes de referência tanto do ENEM até 2008, quanto após suas modificações em 2009, como terreno fértil para discutir as questões propostas.

Esclareço, pois, que trabalho ao longo deste capítulo na lógica da *explicação* e *compreensão* (HOWART, 2000) tentando não fazer meus relatos apontando simples correspondência entre um ou outro elemento enunciativo. Procuro desenvolver ideias que se tornem "compreensões incompletas", coerentes com o diálogo teórico aqui evidenciado, entrando no jogo político da definição. Com essas construções como pano de fundo, ao empreender-me nos processos de significação da fixação de sentidos de conhecimento nas matrizes de referência das avaliações, como faço neste capítulo, apresento algumas possibilidades de leitura destes textos curriculares a partir do que vou chamar de *descrições apreciativas*⁴⁹.

Nessa perspectiva, inspiro-me na indagação feita por Howarth (2000): seria possível desenvolver uma arqueologia do discurso político? Havendo essa possibilidade, como pensar as configurações discursivas do ENEM, como política de avaliação, articulada à perspectiva do conhecimento escolar de qualidade?

Para este autor, uma alternativa para essa questão seria, partindo do conceito de discurso proposto por Laclau, pensar nos efeitos discursivos resultantes da produção de significados e os regimes de verdade que constituem as fixações hegemônicas. Sob essa ótica, os discursos são eminentemente políticos, na medida em que constroem, limitam as fronteiras e estabelecem suas próprias "regras" para definir pertencimentos/não pertencimentos, em um horizonte onde alguns objetos são representáveis e outros são excluídos.

Inspirada nesta ideia, passo à leitura das matrizes tomando alguns cuidados: o primeiro refere-se ao pressuposto de que operar com a empiria significa entender que circulam nesse espaço enunciativo fluxos de sentido que ocupam posições, por ora, universalizadas. Por isso, me proponho a tecer as descrições considerando que os sentidos fixados nas superfícies

⁴⁹ Opto por cunhar essa expressão, para marcar minha posição, concordando com Howarth (2000) que a metodologia se impõe articulada à perspectiva teórica adotada pelo pesquisador e, por isso, não existe uma metodologia só. Com essa expressão, defino como farei as leituras do textos curriculares, em uma dimensão de análise do discurso.

textuais não estão ilesos a deslocamentos, tendo sua validade conferida, limitada em determinado tempo-espacó.

O segundo cuidado é procurar não apenas identificar as fixações hegemônicas produzidas, mas como estas se processam, destacando, assim, e o que fica fora da cadeia discursiva do conhecimento adjetivado *escolar*. Esta posição marca o caráter contingente e histórico dos discursos e aponta para os suscetíveis jogos de poder e seus deslocamentos, no interior de um sistema discursivo.

Nas proposições laclauianas o poder não apenas fixa, mas desloca. São estes deslocamento que produzem as subjetividades políticas e disponibilizam as "posições de sujeito" *no* e *do* discurso. Isto significa que não há um princípio a partir do qual indivíduos tenham sua identidade centrada e unidades de vontades individuais se associem em busca da mesma finalidade. As identidades também estão circunscritas no campo da discursividade, e desta forma, são definidas como uma corrente contínua de elementos identificatórios.

O terceiro cuidado: diante o reconhecimento da diversidade de alternativas de leituras do material empírico, assumo o compromisso de justificar minhas escolhas e as particularidades relativas ao meu olhar do lugar de pesquisadora. Já que não abro mão de destacar as evidências encontradas nas superfícies textuais das matrizes e itens da avaliação, ao fazer as descrições comento as possibilidades por mim visualizadas. Por isso mesmo, sabendo que os dados não falam por si, procuro tornar minhas compreensões sempre incompletas, mas coerentes, com o referencial teórico.

Considerando os objetivos aqui expostos, divido este capítulo em quatro seções. Na primeira, apresento à luz de posições pós-fundacionistas as perspectivas que sustentam as políticas de avaliação como espaço regulador de demandas de qualidade, sublinhando o papel desempenhado pelo INEP⁵⁰ como um dos contextos de produção do ENEM.

Na seção seguinte, trato dos sentidos que definem o jogo político das avaliações em larga escala e suas especificidades, fazendo alguns apontamentos a respeito das "regras" e particularidades que compõem este instrumento. Destaco algumas delas: as matrizes de referência como sínteses dos critérios de seleção dos conhecimentos avaliados; as regras e pressupostos para construção de itens⁵¹ (questões), marcando a dupla dimensão da seleção do conhecimento (conteúdo e forma) e os parâmetros dessa avaliação, ou seja, a metodologia da

⁵⁰Lê-se :Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais.

⁵¹Trato mais especificamente da construção de itens e da metodologia de resposta ao item (TRI) no capítulo 4, no qual me dedico a problematizar as questões avaliadas.

Teoria de Resposta ao Item (TRI) como ferramenta que legitima esses instrumentos e fortalece a articulação que associa avaliação e conhecimento de qualidade.

Já na terceira seção recupero um pouco da história da construção do ENEM, suas configurações, dando relevo às permanências e mudanças dessa prática avaliativa, traçando as linhas que dão contorno ao acervo empírico.

Compondo a discussão a respeito das regulações da qualidade, ocupo-me, na quarta seção, da leitura e apreciação das matrizes de referência dessa avaliação. Faço isso procurado perceber a existência de fluxos de sentidos ora hegemônizados na definição de fronteiras do conhecimento escolar por meio das articulações entre as unidades diferenciais na cadeia de equivalência desse significante: conteúdo, habilidades, atitudes, competência, valores, cultura do aluno, entre outros.

3.1 INEP como espaço formulador e regulador da política educacional

Nesta seção apresento, de forma abreviada, as políticas públicas inspiradoras das políticas de avaliação, tendo em vista que o objeto de estudo deste trabalho constitui-se neste contexto discursivo. A intenção não é a de esgotar este debate, nem mesmo estabelecer uma relação de causa e efeito, mas evidenciar alguns condicionantes que contribuem para a formação discursiva das políticas de avaliação da Educação Básica, em particular o ENEM.

Com efeito, o referido exame entra no jogo político que articula as demandas de conhecimento a outras demandas sociais. Em diálogo com Retamozo (2009), encontro argumentos para sustentar essa afirmação. Afinal, na luta pela significação do conhecimento escolar de qualidade em nossa contemporaneidade, da qual o ENEM participa diretamente, é possível evidenciar a presença de demandas sociais, isto é, demandas que são formuladas em movimentos sociais.

Ao trazer esse argumento, destaco a força do discurso hegemônico que associa o conhecimento de qualidade e avaliação na manutenção de uma relação entre a tradição da eficiência e de eficácia e as reivindicações de justiça social que se constituem como processamento de pedidos (demandas) endereçados à escola.

Formulados esses pedidos, cabe ao INEP formalizar as políticas de avaliação da Educação Básica com vistas a atender as demandas de qualidade. Desse modo, este lugar

constitui um espaço discursivo onde as demandas de conhecimento de qualidade são pretensamente satisfeitas.

Criado por lei em 1937, como Instituto Nacional de Pedagogia, esta instituição iniciou seus trabalhos no ano seguinte, com a publicação do decreto lei nº580, que não só regulamentou sua estrutura e organização, mas modificou seu nome para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, tendo como diretor geral o professor Lourenço Filho. Entendo que a inclusão do termo *estudo* na sigla referente a este órgão pode ser interpretada como uma estratégia discursiva que ratifica sua finalidade. Digo isto pois nos artigos 2º e 3º do decreto-lei de 1938, define-se:

Art. 2º Compete ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos:

- a) organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas, bem como das diferentes espécies de instituições educativas;
- b) manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro;
- c) promover inquéritos e pesquisas sobre todos os problemas atinentes à organização do ensino, bem como sobre os vários métodos e processos pedagógicos;
- d) promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação, bem como relativamente ao problema da orientação e seleção profissional;
- e) prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente desta, esclarecimentos e soluções sobre os problemas pedagógicos;
- f) divulgar, pelos diferentes processos de difusão, os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógicas.

Art. 3º Constituirá ainda função do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos cooperar com o Departamento Administrativo do Serviço Público, por meio de estudos ou quaisquer providências executivas, nos trabalhos atinentes à seleção, aperfeiçoamento, especialização e readaptação do funcionalismo público da União. (BRASIL,1938)

Como procurei ilustrar com os excertos, as finalidades deste Instituto são descritas por um conjunto de ações para garantir o processamento de informações, instituir a cultura dos registros e documentações para que possa haver monitoramento e elaboração de propostas. Tais ações caracterizam sua estreita relação com a *pesquisa* a fim de subsidiar as tomadas de decisão acerca da educação brasileira.

Não cabe nos contornos do meu trabalho detalhar, historicamente, as configurações assumidas por este instituto como bem fez Bonamino (2002) ao contextualizar as políticas de avaliações, mais especificamente os contextos de produção do Saeb. Faço apenas dois destaque neste histórico: o primeiro é o ano de 1972, pois o INEP é convertido em órgão autônomo, sendo nomeado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. O

segundo destaque é a partir de 1990, após o período de reestruturação (de 1985 a 1990). Durante esse período de reorganização, não houve por parte deste órgão o desenvolvimento de pesquisas, pois o INEP passou a dedicar-se ao assessoramento dos centros decisórios do MEC, sendo quase extinto, no governo Collor .

Ao fazer o primeiro destaque, chamo atenção para a marca discursiva da *pesquisa*. Interpreto que o emprego desta palavra não foi por acaso, já que, neste ano, havia uma forte pressão por reformas de ensino previstas, inclusive, pela força imperativa de lei. Daí, o compromisso de realizar levantamentos sobre a condição educacional brasileira, que pudessem subsidiar a reforma de ensino em andamento prevista na lei 5692/71.

A dimensão da pesquisa traz para o INEP o compromisso com o mapeamento e estudo do contexto educacional brasileiro e a produção de conhecimento a respeito das ações educacionais, o que mais tarde vai se configurar na formulação de políticas de avaliação para regular e satisfazer as demandas de qualidade. Tendo como referência neste mapeamento os resultados obtidos pelas pesquisas, este instituto assume a função de oferecer subsídios e reflexões para ações educacionais qualificadas.

O segundo destaque feito na história do INEP corresponde ao período logo após sua reestruturação. Seu novo desenho institucional, após 1990, ratifica sua posição anterior de fomento à pesquisa, cabendo a este órgão a produção de políticas educacionais. Neste ano, inclusive, acontece a primeira edição do Saeb, conforme já dito anteriormente.

Vale lembrar que, em 1990, a reforma da política educacional se configura como um componente da reforma do Estado. A educação é alvo de orientações, já que é entendida como instrumento de crescimento econômico e de redução da pobreza, capaz de concretizar as reformas estruturais para expansão do capital. Em escala mundial, adensa-se a formação discursiva posicionando a educação como meio de ascensão social, enfrentamento da desigualdade, bem como elemento essencial na formação da cidadania, fortalecendo a hegemonia do discurso da qualidade social.

Trago esses dois momentos da história do INEP para reforçar este espaço como produtor de políticas educacionais que têm a avaliação como reguladora da qualidade da educação e do conhecimento que circula na escola. Ressalto a presença hegemônica do discurso de que a educação, mais especificamente do que o acesso ao conhecimento, é a saída-chave para o combate à pobreza, à marginalidade, ao emprego desqualificado, ou seja, é a cura para todos os males.

E neste cenário, retomando suas funções em 1990, o INEP atua com especialistas de diferentes áreas do conhecimento – planejamento, finanças, comunicação, estatística, entre outros – para elaborar, organizar e gerenciar o Saeb, primeira política de avaliação em larga escala no país, e do mesmo modo, em 1998, para composição do primeiro ENEM.

Ao fazer esta breve descrição situando historicamente, o INEP como um dos espaços de produção discursiva, nas discussões sobre avaliação, estou operando no terreno da política, entendendo que:

É certo que no agenciamento de seus lugares sociais/discursivos, os agentes possuem numerosas formas de articulação de intervenções. Estratégias, interesses, cálculos, são constituídos, não apenas para fazer funcionar em proveito dos enunciatários os recursos do discurso em que se situam, mas também para resistir a determinadas restrições colocadas pelas regras vigentes. (BURITY,2008 p.39)

O INEP, percebido aqui, como um dos contextos de produção de políticas de avaliação, abarca os processos de formulação dos textos e orientações, visando ao direcionamento das ações na prática. Com essa configuração, as propostas produzidas por este instituto ganham legitimidade e reforçam a hegemonia das políticas de avaliação como saída para a propalada crise educacional, estabilizando o discurso da cultura dos exames associada ao conhecimento de qualidade a ser ensinado na Educação Básica.

Nessa direção, as avaliações em larga escala ganham relevo como ações legítimas de sustentação dessa associação. As avaliações são tomadas como instrumentos que podem assegurar o acesso, a permanência e a circulação do conhecimento de forma igualitária nas instituições escolares.

Dentre essas políticas de avaliação, realço o ENEM, em sua configuração atual, como aquela capaz de reunir e sintetizar as demandas de qualidade na Educação Básica. Com a força de demanda de qualidade da educação, esta política mobiliza a ideia de conhecimento de qualidade, uma vez que é uma avaliação aplicada aos alunos concluintes do Ensino Médio e, ao mesmo tempo, seleciona aqueles que terão oportunidade de continuidade de estudos na maioria das universidades públicas deste país. Portanto, é a política de avaliação com visibilidade social que garante o selo de qualidade à Educação Básica em sua dupla dimensão (institucional/aprendizagem) bem como se propõe a funcionar como uma política de democratização tanto de acesso ao Ensino Superior quanto de acesso ao conhecimento de qualidade.

Diferentemente das outras políticas de Educação Básica (Saeb e Provinha Brasil) que em diferentes escalas também regulam os discursos de qualidade, não havendo nenhuma

obrigatoriedade de adesão dos participantes (escola/alunos), o ENEM merece destaque pois funciona como política de acesso aos estágios subsequentes de estudo e de aprendizagem. Desse modo, tem sua estreita vinculação com a regulação do conhecimento, que para ser considerado de qualidade passa pelo crivo da avaliação. Nesse cenário, as avaliações em larga escala ganham força como ações políticas que permitem atender a essas demandas.

3.2 Avaliação em larga escala e a qualidade do conhecimento

A avaliação em larga escala faz parte do conjunto de discussões travadas na década de 1980, inspiradas não só pelos ares da democracia, mas pelo próprio avanço da universalização de acesso à educação. Estes foram tempo de utopias, em que garantir o acesso à escola poderia significar mudança na perspectiva educacional brasileira. Porém, ao longo desta década, assistimos a uma série de descompassos: evasão, índices de reprovação, propostas de mudanças curriculares, entre outros já denunciados pelas teorizações críticas do currículo. A demanda pela qualidade do ensino público torna-se cada vez mais urgente, tanto enfatizada pelos órgãos internacionais (UNESCO-Banco Mundial) quanto pelos cidadãos de um país esperançosos com os efeitos da democratização.

No final dos anos 1980, constata-se a necessidade da elaboração de estudos que pudessem evidenciar a eficácia ou não do modelo de ensino traduzido na proposta curricular e o desempenho dos alunos (proficiência) associada às iniciativas de instituir um sistema nacional de avaliação. Desse modo, a avaliação em larga escala passa a figurar como elemento no âmbito educacional associado à eficiência do sistema.

É no ano de 1988 que são ensaiadas as experiências de avaliação em larga escala na Educação Básica, mas é nos anos 1990 que esse tipo de avaliação ganha força, com a aplicação do Saeb e, no final da década, com o ENEM.

Convencionou-se tratar essas avaliações, nomeando-as de avaliação em larga escala, considerando o quantitativo de pessoas envolvidas em cada fase: a elaboração do projeto de avaliação, construção de instrumentos (provas e questionários), tratamento estatístico dos instrumentos e resultados, construção e treinamento da equipe de trabalho, aplicação, monitoramento da avaliação em diferentes instituições territorialmente distribuídas e divulgação de resultados.

Em se tratando de avaliação em larga escala, Bonamino & Souza (2012) sublinham alguns aspectos no texto *"Três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola"* que oferecem subsídios interessantes para o entendimento da dinâmica que constitui a avaliação em larga escala e, em especial, para o entendimento do ENEM como demanda de conhecimento endereçado à escola.

Julgo relevante trazer este diálogo como recurso analítico no jogo discursivo da avaliação em larga escala, na medida em que o texto, além de dedicar-se a tratar das avaliações em interface com o currículo, traz as marcas das contribuições teóricas, de mais de uma década dos estudos de Bonamino acerca do sistema de avaliação brasileiro.

Segundo as autoras, é possível identificar três gerações de avaliação cujas características coexistem. A primeira diz respeito à dimensão diagnóstica da avaliação. O texto faz referência a essa geração "sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo (Bonamino & Souza, 2012 p.375)", na medida em que o entendimento hegemônico de avaliação pautava-se no processo investigativo. Embora o levantamento de dados e análise sobre os processos avaliativos aponte, nessa primeira geração, para a ausência de uma intencionalidade de intervenção na cultura escolar, entendo que o balizamento dos resultados da avaliação tende a reforçar o discurso do monitoramento, ainda que, naquele momento, com pouca força enunciativa.

Não obstante, o texto defende como finalidade da avaliação o acompanhamento evolutivo da qualidade, pois expressa publicamente seus resultados, sem uma devolução mais específica para cada instituição escolar. Portanto, a dimensão da responsabilização é, segundo essas autoras, o elemento que estanca o sentido de diagnose fixando sua equivalência com a cultura da performance para atender a demanda da qualidade.

Ao consultar a literatura sobre o tema da avaliação em larga escala, Bonamino & Souza (2012) defendem que as consequências da política de avaliação, tendo como referência a responsabilização, podem ser categorizadas em função da intensidade. São nomeadas *low stakes* (responsabilização branda), na medida em que estão no terreno do simbólico, quando mais intensas, *high stakes* (responsabilização forte). As variações de intensidade são reconhecidas como a segunda e terceira geração.

A segunda geração tem sua marca na divulgação de resultados tanto para escola quanto para o público mais amplo. Esse mecanismo traz consequências simbólicas para as instituições, visto que a responsabilização passa a ser corolário desse tipo de divulgação dos resultados. Se, por um lado, oportunizam a mobilização e estudos, no interior das instituições

referentes a intervenções para melhoria da qualidade pedagógica dos serviços, por outro, colocam a escola na berlinda, engrossando o discurso da responsabilização por meio da pressão dos pais e da comunidade sobre a escola, posicionando com força na cadeia de equilavência definidora de avaliação significantes como controle e cobrança.

Esse entendimento de avaliação tende a se hegemonizar na terceira geração, incluindo na cadeia discursiva noções como *sanção* e/ou *recompensa* para os envolvidos, configurando uma política de responsabilização intensa.

Desse modo, localizo o discurso hegemônico construído pelo ENEM⁵² em seus primeiros dez anos de existência (1998- 2008) e suas caracterizações, na primeira geração da avaliação da Educação Básica proposta por Bonamino & Souza (2012), uma vez que se trata de uma avaliação para estudantes concluintes do Ensino Médio com finalidade expressa na introdução do documento divulgado pelo INEP, intitulado "Relatório Pedagógico"⁵³:

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ao colocar-se como instrumento de avaliação individual de desempenho por competências ao término da escolaridade básica, serve como referência de auto-avaliação a milhares de jovens e, ao mesmo tempo, dá uma medida das respostas que a escola apresenta diante dos desafios impostos pelos mecanismos estruturais da sociedade. Na mesma direção, permite ao poder público dimensionar e localizar as lacunas que debilitam o processo de formação dos jovens e dificultam sua realização pessoal e sua inserção no processo de produção da sociedade. Dessa forma, os resultados de desempenho obtidos necessariamente apresentam-se no cenário das diferenças socioeconômicas que ainda marcam a sociedade brasileira. (BRASIL,1998)

Implantado pelo INEP, e tendo sua finalidade descrita no documento básico publicado "com o objetivo fundamental de avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania" (BRASIL, 1998), o ENEM está associado à LDB e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e soma-se ao Saeb, como mais uma política de avaliação em larga para todo território nacional.

Tendo como proposta a *avaliação individual do desempenho* do aluno, a identificação de possíveis distorções na aprendizagem comparadas aos padrões de desempenho

⁵² Dedico a seção 3.3 deste capítulo para caracterizar historicamente essa política de avaliação com foco no Ensino Médio, conclusão da Educação Básica.

⁵³ Esse documento traz o registro da análise realizada a partir dos resultados de cada edição do Exame, juntamente com uma parte introdutória, esclarecendo a concepção teórica que sustenta o exame e a sua lógica de formatação. Está disponibilizado no portal do INEP apenas esse material referente ao período de 2001 a 2008.

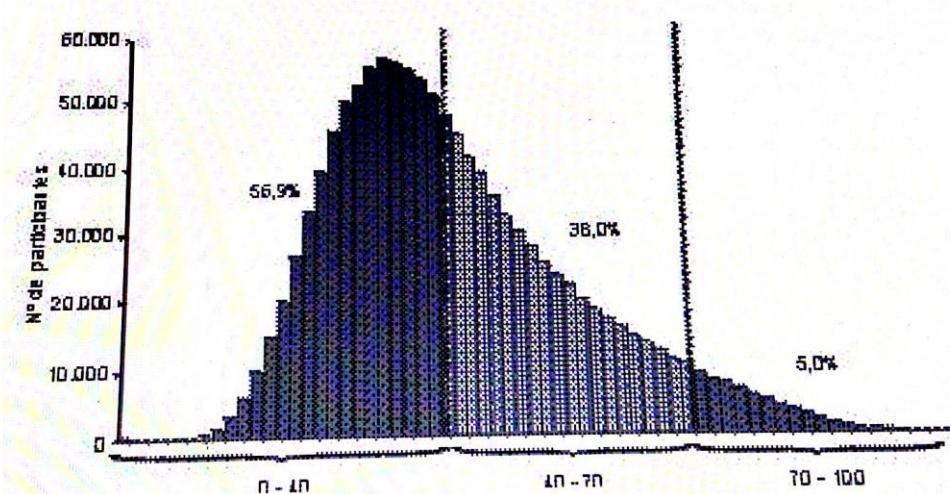
previamente marcados na organização e elaboração das questões da avaliação combinados com as respostas dadas nos questionários socioeconômicos, o ENEM, nessa primeira fase, pode ser visto como uma forma de ação política que reforça o discurso da avaliação em larga escala com caráter diagnóstico.

Esse documento, disponibilizado anualmente para as escolas independente de sua participação e, posteriormente, digitalizado no site do INEP, apresentava subsídios para o entendimento desde a proposta da referida avaliação – referencial teórico, estrutura operacional, relações institucionais (Secretaria de Estado, instituições de Ensino Superior), os questionários, caracterizações da prova e da correção – até o desempenho geral dos participantes analisados por competência.

Os dados divulgados neste documento reuniam tanto elementos referentes à dimensão científica do conhecimento quanto às formas de relação com a aprendizagem. Desta forma, ofereciam subsídios para olhar as instituições escolares como mote de investigação acerca da qualidade da relação ensino/aprendizagem.

A divulgação dos resultados não fazia qualquer referência individual às instituições escolares e sim a uma média geral dos participantes, oferecendo subsídios para a visão panorâmica da educação, conforme exemplificado no gráfico a seguir.

Figura 1 - Gráfico de distribuição geral por faixa de desempenho na prova objetiva ENEM/2001



Fonte: MEC/INEP/ENEM

Ademais, o resultado, divulgado também por competência⁵⁴, ilustrado na tabela 3, oferecia a possibilidade de identificar as fragilidades específicas em âmbito nacional, de acordo com as expectativas de aprendizagem, previamente definidas pela matriz de referência.

Tabela 3 - Média geral por competência - Prova objetiva/ ENEM 2001

PARTE OBJETIVA	MÉDIA
Geral	40,56
Competência I	41,89
Competência II	39,73
Competência III	37,80
Competência IV	40,32
Competência V	43,15

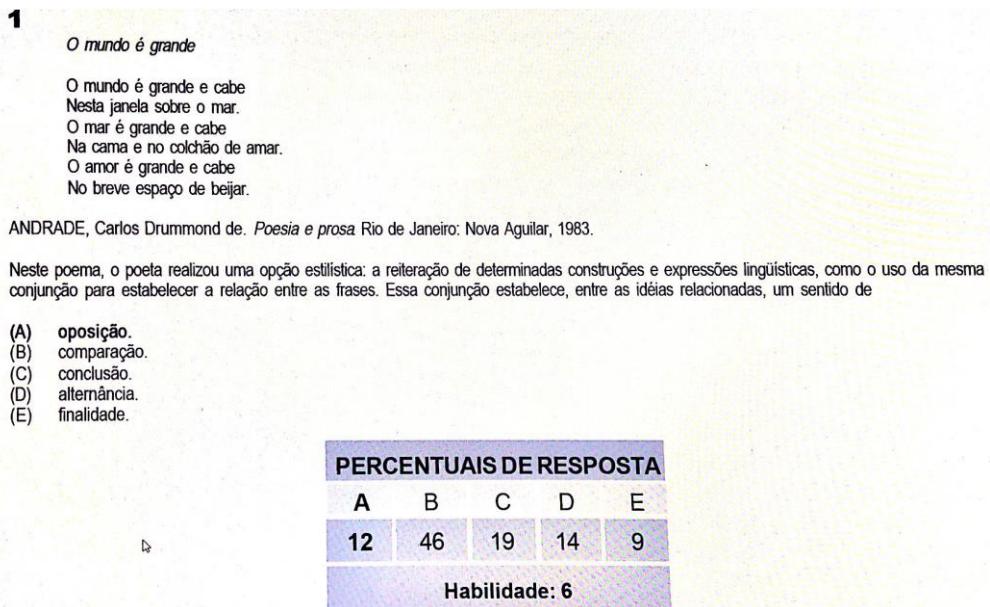
Fonte: MEC/INEP/ENEM (www.inep.gov.br)

Além desses, outros tratamentos estatísticos feitos pelo INEP, cruzando dados e utilizando técnicas de distribuição de frequência, apresentavam, de forma descritiva, algumas possibilidades de análise dos resultados, bem como uma espécie de raio X da prova, com a publicação de cada item, sua vinculação às competências avaliadas e a distribuição percentual das respostas dadas.

Trago essa imagem publicada no Relatório Pedagógico para destacar a forma de divulgação dos aspectos vinculados ao conhecimento, evidenciando assim a fixação do sentido diagnóstico desta avaliação equivalente à investigação e a um instrumento de acompanhamento para eventuais (re) planejamentos da prática pedagógica das escolas.

⁵⁴ No contexto discursivo do ENEM, o significante "competência" tem seu sentido fixado, nas ideias de Perrenoud (1999): "[...] não são elas mesmas saberes, savoir-faire ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos. (p.20). Portanto é uma ação manifesta em determinadas situações sobre as quais se tem certo domínio, mobilizando conhecimentos e esquemas de pensamento.

Figura 2 - Questão 1 (Prova amarela- ENEM 2001)



Este tipo de documento/relatório, foi disponibilizado até 2008, quando o ENEM sofreu alterações, em 2009, tanto na organização quanto na finalidade. Desde então, com essa outra perspectiva, a forma de divulgação dos resultados também é modificada, impulsionando outras ações em seu contexto do ENEM, conforme desenvolverei mais adiante neste capítulo, que alteram sua vinculação à primeira geração da avaliação.

Essa política passa transitar entre a segunda e terceira geração na medida em que a dimensão da responsabilização passa a ser uma ferramenta potente na articulação tanto das demandas de qualidade educacional quanto de demandas de produção e circulação de conhecimento de qualidade no âmbito da Educação Básica. Concordando com ROCHA (2013): "O ENEM vem se tornando a "fina flor dos validados", em função dos objetivos a ele atribuídos, em especial a partir de sua reestruturação em 2009." (p.77)

Desse modo, *avaliação em larga escala* é um significante capaz de vincular-se a sentidos específicos de avaliação (mensuração e diagnóstico), em uma mesma cadeia de equivalência que fixa metonimicamente o sentido de eficiência a este instrumento que reúne conhecimentos de qualidade a serem ensinados no contexto escolar. Chamo atenção para essa equivalência, pois,

Isso evidencia a natureza contraditória dessa política de avaliação que, na condição política de justificar quais seriam os "validados" para serem objetos de exame, faz negociar projetos de organização e distribuição de saberes. Entendo que aqui emerge uma decisão curricular delineada pelos conflitos entre sentidos de organização dos saberes (ROCHA, 2013:115)

Ilusto também esse argumento com parte do edital do ENEM, divulgado ano a ano, referente aos resultados e as funções desse exame:

- 1.7 As informações obtidas a partir dos resultados do Enem serão utilizadas para:
 - 1.7.1 Compor a avaliação de medição da qualidade do Ensino Médio no País.
 - 1.7.2 Subsidiar a implementação de políticas públicas.
 - 1.7.3 Criar referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio.
 - 1.7.4 Desenvolver estudos e indicadores sobre a educação brasileira.
 - 1.7.5 Estabelecer critérios de acesso do PARTICIPANTE a programas governamentais.
 - 1.7.6 Constituir parâmetros para a autoavaliação do PARTICIPANTE, com vista à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho.
- 1.8 Facultar-se-á a utilização dos resultados individuais do Enem para:
 - 1.8.1 A certificação, pelas Instituições Certificadoras listadas no Anexo I deste Edital, no nível de conclusão do Ensino Médio, desde que observados os termos da Portaria/INEP nº 144, de 24 de maio de 2012, e o disposto no inciso II do parágrafo 1º do art. 38 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
 - 1.8.2 A utilização como mecanismo de acesso à Educação Superior ou em processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho.(BRASIL, 2013)

Ainda que as informações tenham a previsibilidade da intervenção e *subsidiar a implementação, criar referência nacional, construir parâmetros para autoavaliação*, os resultados individuais são divulgados apenas para os alunos. As instituições têm sua nota por disciplina divulgada publicamente, gerando rankings e fixando sentido performático à escola de qualidade. Assim sendo, o emprego do significante *diagnóstico* é uma estratégia discursiva em nome da demanda da qualidade, mas que tem seus sentidos de reflexão e análise atenuados na esfera escolar.

Entendo que o enfraquecimento das diferenças de sentidos da avaliação torna-se perigoso, pois a forma como seus resultados são expressos podem potencializar uma hegemonia do aspecto quantitativo e o resgate da avaliação por objetivos propostos por Tyler. Com efeito, a hegemonia do discurso da responsabilização gera efeitos de ordem mercadológica e meritocrática apara a avaliação e a promoção da qualidade.

Identifico, nesse movimento discursivo, que a questão do conhecimento fica particularizada sendo representada pelas formulações advindas da competência, proficiência, eficiência. Com essa construção, contribui para uma reedição do ensino tecnicista de

transmissão de conhecimento de maneira eficaz, com a avaliação pautada no desempenho de acordo com os objetivos propostos.

Ao pensar o jogo político de significação das avaliações nos moldes da avaliação em larga escala, no sistema educacional brasileiro, destaco alguns efeitos discursivos: (i) Ênfase nos resultados – ranking – das instituições reforçando a cultura de performatividade e a hegemonia do discurso da eficiência; (ii) Uma tendência à homogeneização tanto curricular quanto dos processos pedagógicos com os limites do conhecimento escolar constituído na cadeia equivalencial das competências, avivando demandas por um currículo comum; (iii) O enfraquecimento da potencialidade política da discussão acerca dos processos de seleção de conteúdos a serem ensinados e, por isso, passíveis de testagem e tratamento estatístico.

Nas linhas deste traçado, algumas características são comuns às avaliações em larga escala da Educação Básica, desenvolvidas pelo INEP: a presença de matrizes de referência, a metodologia de elaboração de itens⁵⁵ e a emissão de resultados.

Entendo que estas características são indícios de uma ação política tanto de definição de uma organização curricular quanto do reforço da demanda de "educação de qualidade" atendida pela avaliação.

Nesse jogo, faço a leitura das matrizes de referência e itens das avaliações como momento de decisão, ou seja, as articulações hegemônicas produzidas na tensão entre a utopia da perspectiva educação/emancipação e os aspectos relativos a eficientização e "produção" de sujeitos para o mercado e/ou projetos governamentais, pois concordo com Burity (2010) que o campo da educação é produtor de identidades e de práticas hegemônicas.

Entendo que toda a complexidade desse cenário de produção, como mencionado no início desta seção, se expressa em documentos ambivalentes, híbridos, com proposições diversas, marcados por contradições e disputas. Por isso mesmo, um terreno potencialmente fértil para investigar as demandas que se articulam no processo de negociação do que entra ou não na pauta dos textos políticos produzidos no âmbito da Educação Básica, o que justifica minha escolha empírica pelas matrizes de referência e itens das avaliações .

⁵⁵Discorro a respeito do processo de elaboração de itens no capítulo 4.

3.3 A construção do acervo empírico: o ENEM

Nesta seção, apresento o processo de composição do acervo empírico desta tese: o ENEM, como política de avaliação /curricular, suas formulações e suas configurações em 15 anos de existência. Meu propósito é evidenciar a estratégia metodológica adotada, pois apresentar as formas de construção do acervo é simultaneamente explicitar as possibilidades de análise encontradas, as escolhas feitas, justificando, desse modo, as construções discursivas que compõem as páginas a seguir.

Considerando esta proposta, a primeira escolha foi o ambiente no qual as informações seriam pesquisadas. Ao reconhecer o INEP como o espaço produtor desta política, recorri ao portal eletrônico do próprio Instituto, com o objetivo de verificar as informações disponíveis. Essa escolha foi uma estratégia para acessar o contexto de produção, uma aposta de que alguns textos políticos, resultados de disputas e acordos, com finalidade de apresentar e difundir as funções políticas deste "espaço produtor", estavam ali expostos e poderiam ajudar na compreensão dos contornos e limites do ENEM.

Como um primeiro passo para aproximação com a empiria, organizei minha busca no site do INEP (www.inep.gov.br) em duas etapas. Na primeira, dediquei-me a coletar informações que permitissem uma aproximação dessa política de avaliação para a construção do cenário de composição do ENEM, ou seja,, seu histórico, os relatórios pedagógicos, contendo orientações, os decretos, portarias e editais dos exames. E, na segunda, ao definir meu mote de trabalho em função do interesse de pesquisa – os sentidos de conhecimento escolar de qualidade –, empreendo a busca das matrizes de referência e das provas aplicadas entendendo que esses documentos são lócus de seleção e definição do conhecimento ensinado na escola.

Ao fazer essa primeira varredura, deparei-me com os decretos e portarias apenas referentes ao "Novo ENEM", instituído em 2009. Como já mencionado, essa mudança, além de trazer maior visibilidade ao ENEM, é um passo importante na consolidação da hegemonia de uma política curricular, em escala nacional. Faço a leitura do apagamento das orientações anteriores, como uma estratégia para marcar os limites de uma *outra* proposta política e construção de sentidos para o ENEM.

Para o período (2009/2013) encontrei documentos que orientam, regulamentam e esclarecem dúvidas em relação ao exame. São: 14 portarias, 9 editais e 2 notas técnicas. Esse

quantitativo pode ser explicado pelas mudanças feitas, inclusive pela adesão do ENEM como parte do vestibular ou até mesmo como substituição aos exames de ingresso ao Ensino Superior em boa parte das universidades brasileiras, o que gerou a necessidade de algumas orientações e esclarecimentos aos interessados no exame.

A leitura desses documentos permitiu-me o entendimento da logística dessa avaliação: as formas de organização de aplicação, os critérios para inscrição, as combinações das disciplinas avaliadas.

Destaco, desse acervo, os objetivos desse exame, divulgado em 1999 e ainda em vigor até hoje:

I – Oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua auto-avaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho **quanto em relação à continuidade de estudos**;

II – estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mercado de trabalho;

III – **estruturar uma avaliação** ao final da educação básica **que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso** aos cursos profissionalizantes pós-médios e à **Educação Superior**.
(www.inep.gov.br, grifos meus)

Desde seu lançamento, como descrito no excerto, o ENEM pretende se construir como uma política de avaliação que seja, ao mesmo tempo, de diagnóstico individual, possibilitando que o "cidadão" faça suas escolhas de acordo as competências avaliadas, e de classificação, pois serve como "modalidade alternativa ou complementar" para admissão ao mercado de trabalho (ou) pós-médios e Ensino Superior.

Embora na descrição dos objetivos, em sua primeira versão de 1999, já tenha registrado sua vinculação em relação ao acesso ao Ensino Superior, as universidades faziam sua opção entre a adesão parcial, como uma das etapas, total ou não adesão deste exame como modalidade de acesso. Somente após as modificações feitas em 2009, o Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação do exame e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. Após essa modificação, passa a ser adotado por grande parte das universidades públicas do país e, pouco a pouco, o ENEM torna-se um exame que substitui o antigo Vestibular.

A proposta teve como um dos principais objetivos "democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de Ensino Superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio" (BRASIL, 2009 grifos meus). A

reestruturação do exame traz na mesma cadeia discursiva questões diferenciadas – democratização do acesso e reestruturação curricular – que tem suas diferenças minimizadas em nome da legitimação da mudança na perspectiva da avaliação. Nessa lógica, há o estreitamento do vínculo entre esse exame e a reforma curricular do Ensino Médio que, por meio de operações metonímicas, inverte a lógica da avaliação: ao invés de avaliar o que se ensina, passa-se a ensinar o que se avalia.

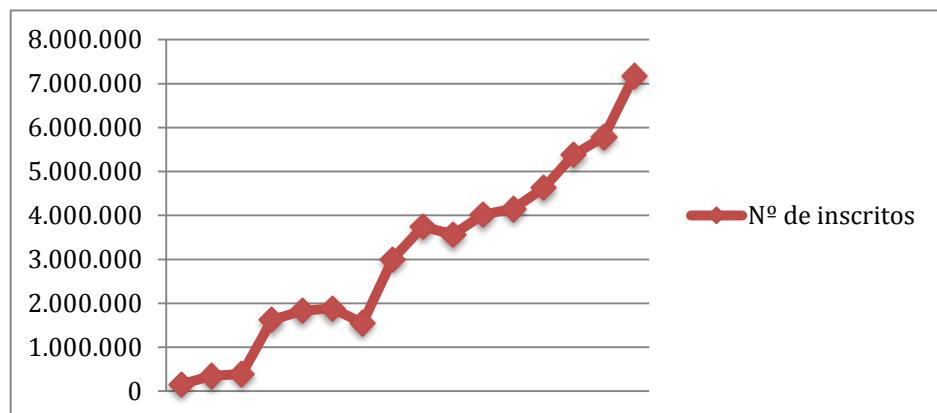
Na operação discursiva desta política de avaliação, o ENEM pode ser entendido como um significante flutuante, que por um lado avigora a relação avaliação e qualidade em um antagonismo ao "vestibular tradicional", por outro, mantém a lógica da seleção, classificação para o acesso ao Ensino Superior, e ainda, em outra via, traz essa associação filiada à perspectiva de democratização do acesso.

Essa reorientação e ampliação do escopo deste exame redefinem de forma significativa os rumos dessa política de avaliação a começar pelo histórico do quantitativo de inscritos para realização dessa prova. O aumento gradativo em sua primeira fase de aplicação e seu expressivo aumento ao longo desses 15 anos:

Tabela 4 - Número de inscritos- ENEM

Ano	Nº de inscritos
1998	157.221
1999	346.953
2000	390.180
2001	1.624.131
2002	1.829.170
2003	1.882.393
2004	1.552.316
2005	3.004.491
2006	3.742.827
2007	3.568.592
2008	4.018.070
2009	4.148.721
2010	4.626.094
2011	5.380.857
2012	5.791.332
2013	7.173.574

Gráfico 4 - Histórico de inscrições do ENEM



Fonte: www.inep.gov.br

É perceptível nos dados apresentados na tabela 4 um aumento anual crescente no número de inscritos desde a criação do exame, evidenciando um salto expressivo entre os anos de 2001 e 2005, chegando a 2008 com mais de quatro milhões de participantes. Em 2001, entendo que esse salto pode ter relação com o fato de o MEC ter concedido isenção de taxas de inscrição para alunos oriundos de escolas públicas. No ano de 2005, considero que um dos fatores intervenientes nesse aumento também significativo, seja a criação do Programa Universidade para todos PROUNI⁵⁶, cuja nota do ENEM é utilizada como um dos critérios de seleção de bolsas de estudos.

No que diz respeito às instituições de Ensino Superior que participam do ENEM, os efeitos dessas mudanças também podem ser sentidos. Franco e Bonamino (1999) mostram que em seu segundo ano de existência o Exame passou a ser utilizado por 61 delas, como uma forma alternativa de ingresso, sendo integral ou parcial, de acordo com os critérios estabelecidos por cada uma. Em 2013, já somavam 159, o que demonstra a força enunciativa do ENEM na medida em que simultaneamente desempenha o papel de canal de expressão da demanda popular de qualidade ao incluir entre suas reivindicações a democratização do acesso ao Ensino Superior, e exerce a função discursiva de demanda social, pois a democratização do acesso é viabilizada pela universalização dessa avaliação. Desse modo, concordo com Rocha (2013):

O ato de transformar o ENEM em demanda popular se dá na reivindicação de “democratizar” o acesso ao ensino superior, via um sistema unificado de exame e distribuição de vagas, viável somente pela adesão universal do Exame. [...] é possível interpretar o discurso da universalização do ENEM como forma de acesso às IES⁵⁷, o que contribui para a sua metamorfose em demanda popular. (p.94)

Assim, com a nova arrumação, feita a partir de 2009, o ENEM ganha relevo no cenário educacional como instrumento de medição da qualidade do Ensino Médio, com caráter propedêutico para continuidade dos estudos no Ensino Superior como estratégia política organizada em torno da democratização do acesso.

Destaco que as mudanças instituídas por essa política de acesso são as mais diversas. Não pretendo aqui discutir as reformulações dessa política, descrevendo de forma adensada as diferenciações entre uma e outra edição. Passo a enumerar algumas delas em função das

⁵⁶ Programa criado pelo governo Federal, Lei nº 11.096, em 13 de Janeiro de 2005, que concede bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes em cursos de graduação e sequenciais de formação específicas, em instituições privadas de Ensino Superior.

⁵⁷ A autora utiliza essa sigla para referir-se a Instituições de Ensino Superior.

relações que estabeleço com meu trabalho, ou seja, aquelas que corroboram a flutuação de sentido desse exame e suas afinidades com a questão do conhecimento de qualidade.

Trarei aqui alguns apontamentos para evidenciar as contingências da tensão: conclusão da Educação Básica e acesso ao Ensino Superior, que movimentam tanto fluxos de sentido desta avaliação quanto os processos de definição dos conhecimentos de referência que serão tomados como objeto passíveis de avaliação.

Uma mudança significativa em 2009 foi a criação de um Comitê de Governança com representante do MEC, da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), com a finalidade de acompanhar e discutir o processo de elaboração do novo ENEM, conferindo legitimidade às mudanças propostas.

A criação desse comitê teve como finalidade abrir um espaço de discussão acerca das ações educacionais:

Tendo em conta a importância de que se reveste o Exame para a melhoria da qualidade do Ensino Médio e para a democratização das oportunidades de acesso à educação superior, o INEP entende que é imprescindível manter o diálogo profícuo com as principais instituições representativas da educação no País, visando ao seu aperfeiçoamento constante. (www.inep.gov.br)

Faço este destaque para marcar as estratégias políticas de legitimação das mudanças feitas nesta política de avaliação que acarretaram um maior estreitamento da relação estabelecida entre avaliação, qualidade e conhecimento.

Após três anos, em abril 2012, o Comitê de Governança foi ampliado, com outras representações: Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC/MEC), Secretaria de Educação Superior (SESU/MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM).

Uma outra ação que altera a condição do ENEM é também instituída em 2012. Para os alunos maiores de 18 anos, esse exame traz a possibilidade de ser utilizado como certificação de conclusão do Ensino Médio. Essa medida é endereçada àqueles alunos que não concluíram a Educação Básica, na idade considerada adequada conforme descrito no artigo 38 da Lei 9394/96:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.
(www.mec.gov.br)

A opção pela certificação deve ser indicada no ato da inscrição do candidato, sendo realizada pelas Secretarias Estaduais de Educação e pelos Institutos Federais de Educação que adotaram essa modalidade, de acordo com a Portaria MEC nº10 de maio de 2012⁵⁸ e da Portaria INEP nº144, de maio de 2012⁵⁹ .

Ao retomar a trajetória do ENEM no contexto das políticas de avaliação, é importante referenciar que a série de reformulações dessa política desde a sua criação, em 1998, estava

⁵⁸Art. 1º A certificação de conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência destina-se aos maiores de 18 anos que não concluíram o Ensino Médio em idade apropriada, inclusive às pessoas privadas de liberdade e que estão fora do sistema escolar regular.

Art. 2º A certificação de conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência com base no Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM deverá atender aos requisitos estabelecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, mediante adesão das Secretarias de Educação dos Estados e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Art. 3º A certificação pelo ENEM não pressupõe a frequência em escola pública para efeito de concessão de benefícios de programas federais. (www.INEP.gov.br).

⁵⁹Art. 1º A certificação de conclusão do ensino médio e a declaração parcial de proficiência com base no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) destinam-se aos maiores de 18 (dezoito) anos que não concluíram o ensino médio em idade apropriada, inclusive às pessoas privadas de liberdade.

Art. 2º O participante do ENEM interessado em obter certificação de conclusão do ensino médio deverá possuir 18 (dezoito) anos completos até a data de realização da primeira prova do ENEM e atender aos seguintes requisitos: I - atingir o mínimo de 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos em cada uma das áreas de conhecimento do exame; II - atingir o mínimo de 500 (quinhentos) pontos na redação.

Art. 3º O interessado em obter declaração parcial de proficiência deverá possuir 18 (dezoito) anos completos, até a data de realização da primeira prova do ENEM e atingir o mínimo de 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos na área de conhecimento.

Parágrafo único. Para declaração parcial de proficiência na área de linguagens, códigos e suas tecnologias, o interessado deverá atingir o mínimo de 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos na prova objetiva e o mínimo de 500 (quinhentos) pontos na prova de redação.

Art. 4º O INEP disponibilizará as notas e os dados cadastrais dos participantes interessados às Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal e aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia que aderirem ao processo de certificação pelo ENEM.

Art. 5º Compete às Secretarias de Educação dos Estados e aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia emitir os certificados de conclusão e/ou declaração parcial de proficiência, quando solicitado pelo participante interessado, conforme estabelecido no termo de adesão ao processo de certificação pelo ENEM.

Parágrafo único: As Secretarias de Educação dos Estados e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia poderão definir os procedimentos complementares para certificação de conclusão do ensino médio ou declaração parcial de proficiência com base nas notas do ENEM.

Art. 6º Fica aprovado, na forma dos Anexos I e II desta Portaria, respectivamente, os modelos para certificação de conclusão do ensino médio e declaração parcial de proficiência com base no ENEM.

relacionada não apenas a sua finalidade, mas também à forma de organização desta avaliação, tendo inclusive suas matrizes de referência alteradas.

A redefinição tanto das matrizes de referência quanto da própria forma de organização da avaliação movimentam as fronteiras fixadas pela definição anterior do conhecimento validado/avaliado. Com efeito, a partir de 2009, as matrizes deixam de ser interdisciplinares e são organizadas em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias, com outra organização em relação às competências e habilidades⁶⁰.

A prova deixa de ser realizada em apenas um dia sendo estendida para dois dias, assim organizados: o primeiro, com duração 4h e 30min de prova e, o segundo, de 5 horas, incluindo a Redação. Em relação as questões, estas são distribuídas em dois cadernos, um a cada dia, avaliando assim, duas áreas do conhecimento, com 45 questões de cada uma, totalizando 90 questões em cada dia.

Outra mudança relevante que incide diretamente na relação deste exame com a participação na definição do conhecimento de qualidade diz respeito à forma de correção do exame. O ENEM deixa de utilizar a Teoria Clássica de Itens, na qual considera-se o número de acerto das questões, com a adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI)⁶¹. Esta

⁶⁰Durante 10 anos de edições (1998 a 2008) as provas foram organizadas a partir da matriz de referência com 21 habilidades, sendo cada uma delas avaliadas por três questões. Desse modo, 63 questões com pesos iguais, consideradas interdisciplinares, compunham a parte objetiva dessa prova aplicada num único caderno onde o candidato dispunha de 5 horas para realização das provas objetivas e da Redação, com tema tangenciando aspectos sociais. Trabalho com as alterações feitas e o jogo discursivo das matrizes de referência, mais adiante, ainda neste capítulo.

⁶¹A TRI, é matematicamente complexa, exigindo o suporte de recursos computacionais específicos para sua aplicação. Essa proposta tem sido usada para leitura dos resultados, calibração de itens, construção de escalas de habilidades e de banco de itens (BI), investigação do funcionamento diferencial dos itens, entre outros processos referentes ao desenvolvimento de testes. A adesão a essa metodologia no contexto das avaliações em larga escala se deve as suas finalidades: a) permite a comparação dos resultados entre os anos, favorecendo às análises históricas do comportamento das avaliações; b) permite a aplicação do exame várias vezes ao ano; c) com a métrica estabelecida previamente desenvolver-se uma escala padrão de conhecimento. Desse modo, a TRI oferece algumas possibilidades que concede as avaliações posição de destaque e fidedignidade, pois diversas pessoas ou uma mesma pessoa em diferentes ocasiões podem ter suas habilidades comparadas a partir de itens comuns nos testes (técnica de equalização). Além disso, essa modelagem estatística tem propriedade de invariância, ou seja, os parâmetros obtidos por meio dessa metodologia são medidos independente da amostra dos respondentes e a estimativa da habilidade de respondentes que acertaram o mesmo número de itens, porém diferentes é diferenciada. Assim, mesmo que dois candidatos tenham o mesmo número de acertos, recebem nota diferenciada. A leitura dos resultados trabalha não com a valorização do escore (número de acerto), mas com a probabilidade de um participante apresentar uma determinada resposta, considerando a proficiência e parâmetros do item. Isso significa que o desempenho do participante em um item pode ser predito a partir de um conjunto de fatores ou variáveis hipotéticas (traços latentes). A forma de avaliação proposta valoriza aqueles que respondem os itens de forma mais coerente, ou seja, aqueles que acertam mais questões fáceis do que difíceis, por exemplo. Aqueles que acertam as mais difíceis do que fáceis teriam sua pontuação depreciada, uma vez que na, lógica da TRI, deveriam acertar as mais fáceis já que sabem as mais difíceis.

metodologia de correção atribui diferentes pesos a cada um dos itens diminui a probabilidade do acerto ao acaso, o que legitima o elo entre avaliação e o conhecimento aprendido.

O fato da TRI diminuir a possibilidade de acerto ao acaso, reforça a ideia da legitimidade do conhecimento avaliado fazendo o vínculo com a aprendizagem, ou seja, com o conhecimento específico como elemento importante para o selo da qualidade.

Interesso-me por destacar a adoção da TRI como uma estratégia política que agrupa legitimidade à avaliação em larga escala e reforça a hegemonia do ENEM como instrumento de medida da qualidade da educação vinculado ao conhecimento. Em torno dessa ideia, os discursos em defesa das competências centradas no processo de aprendizagem tornam-se compatíveis com as perspectivas instrumentais voltadas para o desempenho como regulação do processo de ensino-aprendizagem. Nessa articulação, a eficiência e a otimização de resultados implica na objetivação do processo de ensinar/aprender, favorecendo sua associação à forma de aferir a aprendizagem, modificando a sua lógica, como já sublinhado, para ensinar o que se avalia.

A legitimização deste exame também é reforçada pelo desempenho divulgado, que aciona a possibilidade desses resultados oferecerem um diagnóstico institucional e serem, ainda, indicadores para o investimento na qualidade do conhecimento ensinado na escola.

Entendo que com toda essa configuração, o ENEM faz parte de um conjunto de estratégias políticas para consolidar a hegemonia da avaliação em larga escala como um canal de expressão de uma reivindicação popular – isto é, articuladora de diferentes demandas – em prol da qualidade da Educação Básica e do acesso ao Ensino Superior.

Em forma de síntese a tabela 5 apresenta algumas nuances desse exame ao longo de sua trajetória:

Tabela 5 - Histórico do ENEM

Ano	Ações
1998	Criação do ENEM (aplicação do exame por adesão)
2000	Adesão de 61 universidades na utilização do ENEM como parte do critério de seleção para o acesso
2001	Os itens deixam de ser pré-testados Isenção da taxa de inscrição para alunos desfavorecidos.
2005	O PROUNI é vinculado aos resultados e dados socioeconômicos do ENEM
2006	Primeira publicação dos resultados por escola
2009	O SISU ⁶² é criado articulado ao ENEM como acesso ao Ensino Superior. Mudanças na matriz de referência, na organização e distribuição das questões na prova.
2010	O ENEM começa a valer como certificação do EM para alunos acima de 18 anos
2011	O exame passa a ser obrigatório para aqueles que pedirem financiamento para graduação (FIES) ⁶³

Considerando que uma das propostas da avaliação em larga escala é que ela tenha seus resultados analisados historicamente, identifico nas alterações propostas em 2009, na composição do ENEM, um elemento que merece destaque. Essas alterações chamaram minha atenção de diferentes formas: o "apagamento" das orientações e decretos anteriores, uma outra proposta de matriz e organização da prova, a não disponibilização dos relatórios pedagógicos conforme feito anteriormente com propostas de análise dos resultados e a substituição dessa forma de leitura dos resultados pela divulgação das médias por escola ranqueadas em função das notas obtidas. Nesse conjunto de alterações, o Ensino Médio em nosso país fica marcado pela tensão entre os limites de desempenho do Ensino Fundamental, a conclusão da etapa da Educação Básica e as exigências de conhecimento encaminhadas como requisitos para o acesso ao Ensino Superior.

Concluída a primeira etapa da construção do acervo empírico, dedico-me à segunda, porém, faltava ainda uma decisão: o recorte temporal.

Ao constatar essas diferenças preliminares, optei por definir minha empiria considerando o histórico de 5 anos de aplicação desse exame 2008 a 2012. Faço esta escolha ponderando como marco o ano de 2008, por ser o último referente a proposta anterior. Entendo que este recorte representa um terreno fértil para analisar estabilidades e antagonismos dos processos de significação em foco neste estudo.

⁶² O SISU é um sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do ENEM.

⁶³ O FIES é um programa do governo federal para financiar a graduação em instituições não gratuitas, diferentemente do PROUNI porque, sendo um financiamento, o dinheiro deve ser devolvido posteriormente.

A opção de trabalhar com os itens das avaliações trouxe-me dois grandes desafios a serem enfrentados, um de ordem epistemológica e outro de ordem metodológica.

Considerando que as avaliações se organizam com fluxos de conhecimento disciplinarizados, como sustentar minha argumentação sem um diálogo aprofundado com as áreas disciplinares?

Encontro no texto: *História do Currículo e das disciplinas: apontamentos de pesquisa* (FERREIRA, 2013) algumas construções que me ajudam a tratar dessa questão com outro olhar, pois: "compreendo a organização disciplinar como uma estrutura que especifica as condições e os contextos de sentido em que o ensino terá lugar" (p.77). Entendo que nos contornos discursivos da disciplina escolar, o conhecimento específico de uma determinada área, tem seu sentido fixado na condição de ensino, por meio de transposições didáticas que ocorrem em meio à cadeia discursiva que o define.

Neste texto a autora discorre a respeito das produções do seu grupo de pesquisa e das formas como o grupo vem operando com duas categorias de Ivor Goodson: estabilidade e mudança curricular. Ao revisitá-las em meio aos estudos do discurso, via Foucault, reconstrói suas proposições assumindo a possibilidade de descontinuidade dos acontecimentos investigados.

Sou favorável às construções dessa autora ao optar pela não definição de regras a priori para elaboração de séries históricas refazendo percursos de "origem" para identificar categorizações tradicionalmente construídas em campos científicos. A entrada no campo da discursividade tem permitido pensar:

[...] na ordenação dos discursos curriculares ao longo do tempo, entendendo-os como produtivos na constituição dos processos de regulação social que hegemonizam sentidos de escola, ensino, professor/aluno/a e conhecimento. (FERREIRA, 2013 p.85)

O diálogo com Ferreira (2013) me ajuda a não negar as especificidades da ordem disciplinar na leitura das matrizes de referência e nos itens da avaliação, mas pensar as estabilidades discursivas das superfícies textuais como pistas de uma estreita relação entre o escolar que adjetiva o conhecimento e sua natureza disciplinar em meio às disputas pela qualidade da/na educação. Isso significa não negar a potencialidade da ordem disciplinar nesse debate, embora direcione meu olhar para momento de definição não do *disciplinar*, mas para as disputas em torno do fechamento do escolar.

Nessa direção, encontro um caminho para leitura das questões propostas nessa avaliação, a partir da própria lógica de construção do item evidenciando a relação entre

conhecimento escolar de qualidade e os fluxos de científicidade que participam por meio do processo de transposição didática específico de cada área disciplinar de sua elaboração.

Defendo que essa forma de interpretação dos itens me oferece condições de pensar nas fixações como operações metonímicas, que acionam sentidos de *escolar/disciplinarizado* (GABRIEL, FERREIRA, 2012) sem necessariamente reduzir minha análise à força enunciativa da ordem disciplinar. Em outras palavras, minha ideia não é negar a tradição disciplinar, ou suas comunidades epistêmicas⁶⁴, e sim trabalhar com a associação escolar/disciplinarizado como premissa no jogo discursivo do conhecimento avaliado/validado.

Antes mesmo de construir o acervo com as avaliações aplicadas, se fez necessário enfrentar o desafio metodológico para trabalhar como quantitativo de questões procurando pensar em que medida o "conhecimento de qualidade" avaliado por este instrumento amplia a cadeia do escolar, incorporando outras demandas que não as da racionalidade científica.

Encontro nas matrizes de referência, conforme apresentarei a seguir, uma saída para manter meu foco de interesse e operar com os sentidos do conhecimento escolar ao longo deste período de aplicação do ENEM. Assim, interessa-me pensar: o que entra e sai na definição do escolar ao longo deste tempo? Como acontecem os deslocamentos nesse processo de significação? Com essas questões, insisto em continuar defendendo o espaço escolar como cenário de produção de saberes de configuração epistemológica e axiológica, com uma especificidade conferida por este espaço, e como tal, diferenciando-se de outros saberes. Por isso mesmo, reitero que o jogo da definição nas políticas de avaliação produz efeitos na fronteira do *escolar*.

Desse modo, passo a ler as matrizes de referência procurando algumas diferenças que marcam esses momentos. Para tal, nomeei de ENEM.1 a matriz que corresponde ao ano de 2008 e de ENEM.2 aquela que corresponde ao período após a mudança (2009/2013), como trabalhei nesta seção. A seguir, trago alguns apontamentos a respeito das duas matrizes de referência, como uma das chaves de leitura para a análise das questões da avaliação realizadas no quarto capítulo.

⁶⁴ De acordo com Goodson (1997) a comunidade disciplinar pode ser entendida como um grupo formado por sujeitos, inseridos em distintas tradições, que se reúnem em torno de um campo disciplinar específico. Nesse espaço, são empreendidas disputas concorrentiais em torno do que estabelecer como sendo tanto a ciência de referência quanto a disciplina escolar

3.4 Os fluxos de sentido de conhecimento escolar nas matrizes curriculares

Se uma totalidade discursiva nunca é um mero dado, uma positividade claramente delimitada, a lógica relacional deve ser também incompleta e contingente. Assim, todo discurso da fixação do sentido das diferenças é sempre **metafórico**, sendo a literalidade a primeira das metáforas. (BURITY, 1997:14 grifos meus)

A proposta dessa seção é operar com a análise do discurso não reduzida à técnica, método, ou à ciência, mas como um exercício de análise procurando evidenciar a natureza discursiva metafórica materializada em textos curriculares. Procuro nesse exercício entender as próprias articulações que os produzem por meio de operações metafóricas e metonímicas.

Tomo assim, as *Matrizes de Referência* do ENEM (1 e 2) como práticas articulatórias em torno do significante conhecimento escolar de qualidade, que, embora fixadas como superfícies textuais, estão sempre sujeitas a deslizamentos.

Inicio pontuando que a matriz ENEM.1 foi construída tendo como referência alguns textos políticos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e a matriz de competências do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e estão descritas no documento publicado pelo INEP: "Fundamentos Teórico- metodológicos". Já com a nova formatação, o documento de 2009 (ENEM.2) tem estreita ligação com a matriz do Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (Encceja), conforme anunciado pelo Ministério da Educação em nota de aprovação a reestruturação do ENEM:

O Comitê de Governança do novo ENEM, pelas representações do CONSED e do MEC reunidas em 14 de maio de 2009, aprovou os seguintes princípios:

1. Que o novo ENEM, no formato proposto pelo MEC/INEP, é importante instrumento de reestruturação do Ensino Médio;
2. Que, em função disso, deve-se vislumbrar a possibilidade de universalização da aplicação do Exame aos concluintes do Ensino Médio em futuro próximo;
3. Que a edição de 2009 deve se fundamentar na atual organização do Ensino Médio e nos seus exames - ENEM e Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), respeitando-se o itinerário formativo dos estudantes matriculados no Ensino Médio. (BRASIL, 2009)

Esclareço que, ao tomá-las desse modo, não estarei ocupada em fazer grandes comparações entre uma e outra, para defender esta ou aquela, meu foco continuará sendo as

disputas de sentidos de *conhecimento escolar de qualidade*. Portanto, ao fazer algumas descrições estarei tecendo minhas apreciações acerca das matrizes procurando destacar as formas como cada uma delas aciona os sentidos de conhecimento escolar e as metáforas e metonímias que são mobilizadas nessas fixações.

Com o intuito de encontrar caminhos para fazer a leitura desses textos curriculares retomei uma das questões que orientam este trabalho a fim de resgatar minha intencionalidade ao olhar as matrizes de referência e os itens: que sentidos de conhecimento escolar de qualidade são mobilizados no âmbito da política de avaliação do EM? Assumindo que os sentidos estabelecidos nesses textos (matrizes e itens) resultam de processos de seleção, em meio às lutas por significação, empreendi a construção de caminhos para leitura.

O modelo da matriz estruturadora deste exame, em suas duas versões (ENEM.1 e ENEM.2) contempla a:

[...] indicação **das competências e habilidades associadas aos conteúdos do Ensino Fundamental e Médio** que são próprias ao sujeito na fase de desenvolvimento cognitivo, correspondente ao término da escolaridade básica (Documento base. ENEM, 2008, p. 5-6, grifo meu).

Trago esse extrato para destacar a força enunciativa dessa matriz como texto curricular, indicativos de conhecimentos escolares – competências, habilidades, conteúdos-“próprios” do Ensino Fundamental e Médio, incluídos nas propostas curriculares, por assumirem a posição de referência para o ensino. Os conhecimentos estão validados por essa avaliação como aqueles que levam o selo de qualidade e assim, merecem destaque relativo à aprendizagem no período correspondente à Educação Básica. É este documento que organiza a lógica desta avaliação, pois a construção do item está vinculada a este formato: o contexto, objeto de conhecimento e operação cognitiva delineados nas habilidades.

É possível perceber pela leitura dessas matrizes uma combinação de significantes que se alternam para significar *conhecimento escolar*. Termos como: *competência*, *habilidade*, *eixo cognitivo* e *objeto de conhecimento*⁶⁵ assumem a função discursiva de estancamento da significação do conhecimento ensinado no espaço escolar. Procurando estar atenta à alternância do vocabulário empregado, faço a leitura dessas expressões como metáforas para definir sentidos de conhecimento escolar que organizam fluxos de sentido de conhecimento combinados à cultura do aluno, cidadania, atitudes, conteúdo, conhecimento científico associado a sua base disciplinar.

⁶⁵ Destaco que os termos: *eixo cognitivo* e *objeto de conhecimento* aparecem apenas nas superfícies textuais no ENEM.2. Já os significantes: *competência* e *habilidade* estão presentes em ambos ENEM.1 e ENEM.2.

Cada um desses termos (competência e habilidade) tem suas definições registradas no documento base do ENEM.1:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (BRASIL, 2001 p.5)

Considerando a ideia apresentada no documento, as competências açãoam a dimensão do *saber fazer*, ou seja, a aplicação do conhecimento construído em diferentes situações que são apresentadas. Competência, assim definida, articula-se aos processos de significação do conhecimento escolar, como momento da cadeia discursiva que o define sendo utilizado em operação metonímica para referendar as formas de relação com o conhecimento. O limite que fecha o sentido de competência está na forma de *ação e operação*, ou seja, na relação com o conhecimento.

Nessa mesma direção, o conceito de *habilidades* caracteriza-se pelo refinamento da competência, sendo ela determinante na ampliação das capacidades adquiridas. A utilização destes significantes como metonímia de *ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer* (BRASIL, 2001 p.5) reforça a dimensão da aplicabilidade do conhecimento, tendendo a enfraquecer as demais unidades diferenciais que compõem a cadeia definidora do *escolar*.

Além da presença desses dois significantes (competência e habilidade), o ENEM.2 traz também os termos: *eixos cognitivos* e *objeto de conhecimento*, deixando entrever um possível rearranjo na configuração discursiva do conhecimento escolar.

Uma leitura mais atenta mostra, contudo, que por meio de operações metonímicas as descrições nomeadas de "competências" no documento do ENEM.1 são identificadas na nova configuração (ENEM.2) pela expressão “*eixos cognitivos*”. Para o INEP:

As competências do sujeito são eixos cognitivos, que, associados às competências apresentadas nas disciplinas e áreas do conhecimento do Ensino Fundamental e Médio, referem-se ao domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento e resolução de situações-problema, capacidade de argumentação e elaboração de propostas. Dessa interações resultam, em cada área, habilidades que serão avaliadas por meio de questões objetivas (múltipla escolha) e pela produção de um texto (redação). (INEP,2009)

Entendo essa substituição como estratégia discursiva para dar conta de outras demandas/unidades diferenciais, como as relacionadas ao conteúdos disciplinares sem, no entanto, abandonar a vinculação dessa matriz ao discurso das competências que mobilizam as relações com o conhecimento na dimensão utilitarista, ou seja, na apropriação de um determinado tipo de conhecimento: um "saber" para fazer. Essa estratégia discursiva tende a conduzir a discussão do conhecimento escolar às formas de ensino e das relações com a aprendizagem, deixando de lado o enfretamento da seu processo de produção.

Além do texto acima extraído da matriz do ENEM.2, é possível encontrar neste documento outras descrições que são categorizadas como competências, habilidades. Importa sublinhar que em todas as descrições desses significantes *os objetos de conhecimento* vêm como "anexos" à matriz, fazendo referência ao conteúdo disciplinar, ou seja, como algo externo, mas que complementa as descrições anteriores.

Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência

1. Linguagens e Códigos

Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de textos – organização da macroestrutura semântica e a articulação entre idéias e proposições (relações lógico semânticas). (ENEM/2009 p.15)

2. Matemática

- **Conhecimentos numéricos:** operações em conjuntos numéricos (naturais, inteiros, racionais e reais), desigualdades, divisibilidade, fatoração, razões e proporções, porcentagem e juros, relações de dependência entre grandezas, sequências e progressões, princípios de contagem. (ENEM/2009 p.16)

3. Ciências da Natureza

3.1 - Física

- **Energia, trabalho e potência** – Conceituação de trabalho, energia e potência. Conceito de energia potencial e de energia cinética. Conservação de energia mecânica e dissipação de energia. Trabalho da força gravitacional e energia potencial gravitacional. Forças conservativas e dissipativas. (ENEM/2009 p.17)

4. Ciências Humanas

Representação espacial

Projeções cartográficas; leitura de mapas temáticos, físicos e políticos; tecnologias modernas aplicadas à cartografia. (ENEM/2009 p. 24)

A forma de organização compartimentada da matriz (competências, habilidades, objetos de conhecimento) na matriz do ENEM.2 pode ser entendida como ação política para apresentar um "modelo" de organização curricular por competências para o Ensino Médio,

reditando, assim, a pedagogia por objetivos a serem alcançados, por etapas, em função dos objetos de ensino.

Não cabe nesse trabalho enredar-me pela discussão das teorias das competências desenvolvidas e amplamente discutidas nos anos 1990 e 2000 na área educacional após a construção dos PCNs. Essas conceituações são aqui entendidas como discursos fixados com sedimentações sociais que têm a durabilidade de décadas e se constituíram hegemônicas no campo educacional.

Meu interesse está em acionar as cadeias discursivas que organizam o discurso das matrizes a fim de perceber os fechamentos provisórios de sentidos de *conhecimento escolar de qualidade*. Entendo que os significantes competência/habilidade nos textos curriculares estão suplementando⁶⁶ os sentidos de *conhecimento escolar* e simultaneamente subalternizando e/ou colocando para fora desta cadeia equivalencial os conteúdos disciplinares. Desse modo, apoiada nas discussões dos capítulos anteriores, insistir nessas classificações e diferenciações entre *eixo cognitivo, competência, habilidade e objeto de conhecimento* não me parece um caminho metodológico promissor para explorar as disputas em torno da definição do conhecimento escolar nesses textos curriculares.

Desse modo, optei por não operar com essas categorias como chaves de leitura para acessar o fluxo de sentidos de conhecimento. Isso não significa negá-las ou mesmo descartá-las, pois reitero que essas categorias compõe a mesma cadeia discursiva que define *conhecimento escolar*, garantindo a presença nesse processo de significação de fluxos de sentido acerca da *relação com o saber*.

Escolhi, assim, como porta de entrada, a categoria *demandas* para analisar as disputas pelo sentido de *conhecimento escolar de qualidade* procurando trabalhar na interface elemento/momento na dinâmica das práticas articulatórias que definem os limites do conhecimento escolar.

Nessa direção, como estratégia para perceber as ênfases atribuídas a uma ou outra demanda que compõem os sentidos de conhecimento escolar, proponho a formação de dois campos semânticos: o "social" e o "pedagógico". Embora reconheça que toda classificação é reduzora e corre o risco de engessar e polarizar os fluxos de sentidos/demandas, faço essa

⁶⁶ Aproprio-me da ideia de *suplemento* fazendo referência às apreciações de Laclau (2005) em diálogo com Derrida para alinhavar a dimensão da indecidibilidade na luta hegemônica. Com a apropriação que Laclau faz do pensamento de Derrida, o suplemento é parte do ato político de construção de sentido para a formação das cadeias de equivalência. Nos argumentos desenvolvidos pelo autor, o suplemento é aquilo que "está em lugar de" e, ao mesmo tempo, é o "ato de acrescentar-se", pois é estruturante da operação metonímica.

proposta procurando romper com a hegemonia presente nas políticas de avaliação que tendem a operar na dicotomia conteúdo/objeto de conhecimento x competência/habilidade, para pensar alguns deslocamentos da fronteira do escolar.

Ao fazer essa construção, em função das ênfases e não como elementos antagônicos, não estarei tratando o "social" como exterior constitutivo do "pedagógico" e sim como demandas particulares que têm suas diferenças expressivamente marcadas e respeitadas no jogo discursivo. Ao trabalhar com os significantes *social* e *pedagógico*, minha intenção é demarcar os contextos discursivos onde são formuladas determinadas demandas de qualidade da/na educação.

Opero com entendimento de "social" como significante que reúne as demandas formuladas em contextos discursivos mais amplos, englobando diferentes grupos de interesse que lutam para hegemonizar um projeto de sociedade no qual apostam e possam ver suas demandas satisfeitas.

Em linhas gerais, nesse grupo se situam demandas relacionadas tanto à manutenção e consolidação de situações hegemônicas como as demandas de direito - de igualdade e de diferença - que interpelam a escola e lutam para deslocar essas articulações hegemônicas. No que diz respeito ao significante *pedagógico*, ele adjetiva as demandas formuladas no contexto discursivo, mais restrito, nomeado *escola*, traduzindo, assim, reivindicações, exigências da dinâmica dessa instituição por parte de sujeitos posicionados como docentes, discentes e gestores educacionais.

Não se trata de olhar para esses dois grupos de demanda como se fossem um conjunto estanque e sem possibilidade de hibridizações, tampouco de forma hierarquizada. Ao contrário, essas demandas estão em processo constante de articulações obedecendo às lógicas da equivalência e da diferença que definem, contingencialmente, *conhecimento escolar de qualidade*. Trata-se de escalas de apreciação diferenciadas a partir das quais são armadas as perspectivas para ver. Assim, as categorias *demandas pedagógicas* e *demandas sociais* me interessam como ênfases de demandas permitindo que sejam articuladas escalas de ponto de vista e interesses diferenciados para dar conta do fluxo de conhecimento de qualidade, nos textos curriculares analisados.

No campo da *demandas social*, incluo elementos que mobilizam sentidos para significantes como: *mercado, eficiência, controle, identidade, diferença, cultura, grupos sociais, classe social, igualdade, cidadania*. Elas tendem, pois, a se articular ora com as demandas de *qualidade total* ora com as demandas de *qualidade social*. Importa observar que

o termo social esta sendo utilizado aqui em dois sentidos diferenciados em função do substantivo que adjetiva. No campo das demandas pedagógicas, por sua vez, englobo as demandas que contribuem para definir termos como: *conteúdo, ciência, seleção cultural, transposição didática, ensino-aprendizagem, disciplina escolar, relação com o saber* na cadeia equivalencial de *escolar*.

Para tal, identifiquei alguns termos/significantes considerados como pistas discursivas enunciadoras da presença de demandas de um ou outro grupo. Em síntese, "social" e "pedagógico" são considerados aqui como pontos de entrada para a reflexão acerca das demandas de conhecimento de qualidade produzidas e/ou endereçadas à escola.

O exercício que apresento nas páginas a seguir foi o de olhar para as superfícies textuais procurando perceber nelas frases, palavras ou construções que me "dissessem" sobre as ênfases no "social" e no "pedagógico" deslocando também, algumas vezes, essas fronteiras, por mim desenhadas. Ao fazer essa afirmação, reconheço que há possibilidades de outras coleções, mas que não invalidam as que têm os limites aqui propostos.

Com essas lentes, trabalho com as *descrições apreciativas* que compõem este terceiro capítulo, no qual opero com as duas matrizes de referência do ENEM referentes ao período estudado. Organizo as descrições da seguinte forma: no primeiro momento, apresento de forma mais ampliada os contornos das matrizes e as fixações de sentido de conhecimento evidenciadas nas superfícies destes textos curriculares. No segundo momento, procuro explorar de forma mais particular as tensões que se instalam na articulação das demandas da ordem do social e/ou do pedagógico.

3.4.1 Uma leitura das matrizes do ENEM à luz das teorizações do discurso

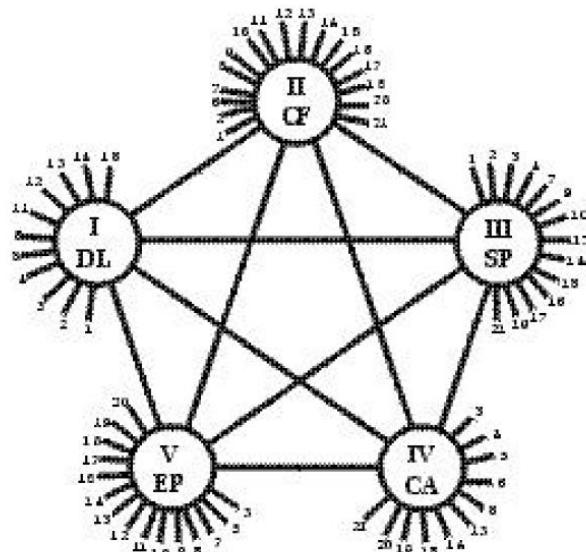
Na matriz de referência do ENEM.1 a discussão do conhecimento escolar estáposta pela mobilização do significante competência que exerce a função discursiva de estancar os fluxos de sentido que definem o escolar. A leitura dessa matriz aponta a predominância da perspectiva de verificação de conhecimentos adquiridos por meio de situações-problema⁶⁷ que

⁶⁷ A expressão "situação-problema" faz parte do conjunto de conceitos que compõem essa avaliação. De acordo com o documento "ENEM, Fundamentação teórico-metodológico" publicado em 2005, significa uma proposição de tarefa que mobilize o aluno a percorrer caminhos para sua resolução. E ao recorrer às habilidades possa realizar inferências que possibilitem a tomada de decisão conjugando um contexto de julgamento, raciocínio e informações para elaboração da resolução proposta. Desse modo, nas palavras de Lino de Macedo "define-se por uma questão que coloca um problema, ou seja, faz uma pergunta e oferece alternativas, das quais apenas uma corresponde ao que é certo quanto ao que foi enunciado."(INEP, 2005 p.30)

tangenciam o convívio social, reforçando a dimensão do "saber fazer" e do conhecimento aplicado. Essa perspectiva avigora o caráter instrumental do conhecimento aprendido por meio tanto da resolução de um problema matemático quanto da descrição de fenômenos da natureza, sendo mobilizado, do mesmo modo, para acionar a percepção das transformações espaço/tempo.

Esta configuração discursiva é perceptível na matriz (ENEM.1) que traz competências (C) correspondentes à habilidades (H). A forma de apresentação desta matriz (pentágono) pode ser lida como um reforço aos pressupostos desta avaliação: caráter interdisciplinar, competências articuladas, embora resguardadas suas diferenças e uma habilidade ligada a 3 (três) competências garantindo o ordenamento das ações e relações com o conhecimento, conforme expresso na figura a seguir.

Figura 3 - Competências e Habilidades - ENEM 1998-2008



I - Dominar linguagens (DL) – H : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 18

II - Compreender fenômenos (CF) – H: 1, 2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21

III- Enfrentar situações-problema (SP)- H: 1, 2, 3, 4, 7, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 21

IV- Construir argumentos (CA) – H: 3, 4, 5, 6, 8, 13, 14, 15, 19, 20, 21

V- Elaborar propostas (EP)- H: 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20

Fonte: MEC/INEP/ENEM

Essa estratégia é um tanto paradoxal quando sabemos que uma das propostas desse exame, em sua primeira fase, era romper com a lógica disciplinar, conforme descrito nos Relatórios Pedagógicos publicados de 1998 a 2008:

Nas questões de múltipla escolha da parte objetiva da prova, o participante exerce o papel de leitor do mundo que o cerca. São propostas a ele situações-problema originais devidamente contextualizadas na interdisciplinaridade das ciências, das artes e da filosofia, em sua articulação com o mundo em que vivemos. Utilizam-se dados, gráficos, figuras, textos, referências artísticas, charges, algoritmos, desenhos, ou seja, todas as linguagens possíveis para veicular dados e informações. (Relatório Pedagógico ENEM/2008 p.66)

A análise desse documento aponta que a fixação hegemônica do conhecimento pelo viés da competência não tem força suficiente para negar ou desacreditar a lógica disciplinar nos processos de significação de *conhecimento escolar de qualidade*. Defendo que, ao contrário, ao tentar subalternizar o significante *conhecimento disciplinarizado*, ela permite reforçar um sentido metonímico desse significante que o posiciona em uma cadeia definidora de *aprendizagem de conteúdos* na pauta do conteudismo.

Nesta matriz estão descritas cinco competências que embora não atendam a ordem disciplinar, acabam, pois, assumindo contornos que atendem a domínios específicos de áreas disciplinares, limitando-as simultaneamente, ao domínio do "saber-fazer". As competências funcionam de forma integrada às 21 habilidades procurando garantir, como mencionado anteriormente, uma das propostas dessa avaliação: o rompimento da lógica disciplinar.

As competências estão assim descritas:

Competências

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (INEP/ENEM.1, 2008. p.52 e 53)

Identifico no vocabulário utilizado na escrita das competências algumas marcas dos limites disciplinares: *a norma culta da Língua Portuguesa, linguagens matemática, artística e*

científica. Não faço este realce como indicativo de problema, e sim como marca das disputas e conflitos de uma construção discursiva que se propõe a combater a lógica disciplinar. É possível perceber, portanto, o imperativo disciplinar, ainda que de forma subalternizada, como *momento* na prática articulatória que fecha a definição de competência.

Interessante observar a função discursiva do termo *habilidade* na articulação com o disciplinar nessa configuração do escolar. Com efeito, enquanto a descrição das competências enfatiza a relação com conhecimento na pauta dos valores e atitudes, as *habilidades* imprimem outro tom, pois acionam os conteúdos disciplinares.

Em linhas gerais, as habilidades são descritas considerando uma determinada situação em que conhecimentos, advindos das ciências de referência, são articulados e aplicados para garantir a resolução da questão proposta:

H4. Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice versa. (INEP/ENEM.1, 2008 p.53)

Ao trazer o excerto acima ilustro a articulação entre "determinada área de conhecimento" e "outras linguagens". Faço a leitura dessas expressões como pistas de combinação metonímica da dimensão do conhecimento disciplinarizado com o conhecimento científico, sendo estes elementos articulados na cadeia discursiva do conhecimento escolar.

Identifico também a tendência de fixar o conhecimento como instrumento para resolução de problemas, ratificando, desse modo, a filiação desta matriz com a proposta da competência⁶⁸. Com essa percepção, o conhecimento escolar passa a ser significado como objeto de diferentes áreas disciplinares e pode ser entendido como momento nos processos de significação da competência. Desse modo, conhecimento e competência tendem a ser tomados como sinônimos tendo seus contornos definidos pela linguagem específica que marca as fronteiras entre uma e outra disciplina.

Nesse jogo, o "escolar" e "disciplinar" têm seus sentidos fixados por operação metonímica de contiguidade, ou seja, mais em função das formas de relação com o conhecimento do que na própria definição de conhecimento.

Percebo que, embora o ENEM como política de avaliação tenha como proposta induzir o deslocamento das fronteiras disciplinares, o prefixo "inter" somado ao disciplinar não retira da matriz as marcas expressas pela linguagem específica da disciplinaridade. Os

⁶⁸ Conforme já explicitado, a competência tem estreita vinculação com a proposta desse exame de apresentação de uma situação- problema para ser resolvida. A situação-problema, traz uma série de informações que precisam ser combinadas para que a resposta da questão seja dada, ou seja, é uma estratégia discursiva de avaliação das competências e habilidades descritas nas matrizes de referência .

limites das disciplinas continuam bem marcados, conforme destacadas nas habilidades a seguir:

H2 - Em um **gráfico cartesiano** de variável socieconômica ou técnico-científica, identificar e analisar **valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação**.

H3- 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.

H6- Com base em um texto, analisar as **funções da linguagem**, identificar marcas de **variantes linguísticas** de natureza **sociocultural, regional**, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as **linguagens coloquial e formal**. (INEP/ENEM.1,2008 p.53, grifos meus)

A dimensão do *conceito* como elemento definidor de conhecimento científico associado ao conhecimento escolar aparece nas expressões destacadas sendo considerados "conteúdos" estudados como possibilidade de leitura de situações associadas ao cotidiano: "gráfico cartesiano de variável *socioeconômica ou técnico-científica*, distribuição estatística de variável *social, econômica, física, química ou biológica*".

Essa situação fica ainda mais contundente nas habilidades 9, 10 e 14:

H9- 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.

H10- 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.

H14- Diante da diversidade de formas geométricas planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade. (INEP/ENEM.1,2008 p.53 e 54)

Nessas construções alguns dos verbos que definem essas habilidades – *compreender, quantificar, situar, descrever, caracterizar, relacionar, calcular* - se articulam à lógica da competência à medida em que associam complementos verbais que, neste caso, são ocupados pelos "conteúdos disciplinares". Assim, reforçam a presença do conceito/conhecimento científico na cadeia equivalencial definidora de conhecimento escolar de qualidade:

"compreender o significado e a importância da água", "quantificar variações de temperatura", "descrever transformações na atmosfera".

Observando a organização da matriz do ENEM.1 é possível perceber, ainda, o privilégio do conhecimento de referência da disciplina: Ciências da Natureza. Marcas de vocabulário específico dessa área disciplinar aparecem em 15 das 21 habilidades descritas na matriz, como apresento no anexo 2 neste trabalho.

Identifico nas habilidades 1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19 e 20, respectivamente, as expressões: *"experimento ou fenômeno de natureza científica, variável técnico-científica, transformação de energia, implicações ambientais/recursos naturais materiais ou energéticos, ciclo da água, origem e evolução da vida, evolução dos seres vivos, condições de vida e saúde, biodiversidade e caráter sistêmico do planeta, fenômenos naturais, perturbações ambientais, insumos energéticos, fatos da natureza"*.

Essas expressões aparecem ora como conceitos/ conteúdos a serem ensinados ora como elementos contextuais, metonimicamente articulados na construção da situação em que os conteúdos de outra área disciplinar se hibridizam com a disciplina Ciência:

H13. Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana.

H17. Na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais. (INEP/ENEM.1, 2008 p.54,2008 p.54)

A habilidade 11, por sua vez, reúne uma série de expressões relativas às Ciências Naturais:

Dante 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**. (INEP/ENEM.1, 2008 p.54 grifos meus)

Chamo a atenção para esta presença significativa de vestígios das Ciências Naturais dessa matriz, pois ela pode ser uma pista interessante para explorar o sentido de científicidade que se pretende hegemonizar nas políticas de avaliação em larga escala e que procurarei explorar mais adiante. Afinal, o que justificaria que a disciplina Ciências da Natureza mereça destaque em relação às demais áreas do conhecimento que compõe o currículo escolar?

A presença desses fluxos de científicidade não significa, contudo, que nessas configurações estudadas eles ocupem uma posição dominante, com força suficiente para universalizar/hegemonizar o sentido de conhecimento escolar de qualidade. Com efeito, nessas construções, as *habilidades* minimizam o lugar da ciência/conteúdo disciplinar como elemento determinante na fronteira do conhecimento escolar.

A força da tradição da ciência tem seu sentido estritamente vinculado à utilização deste saber em determinadas situações. Assim, se o texto curricular da matriz (ENEM.1) valida o julgamento de ações e procedimentos diante de uma determinada situação, sem abrir mão do conceito/conteúdo disciplinar, ele o faz de forma que, metonimicamente, o sentido de "conteúdo" é reabilitado, em função da sua condição de aplicabilidade:

Competência II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas. (INEP/ENEM.1, 2008 p.52.)

Com a mudança de finalidade do ENEM, conforme apresentado na seção anterior, essa avaliação tem sua matriz de referência reconstruída. Nas matrizes utilizadas como referência para o ENEM.2 a legitimidade é concedida tanto pelo alinhamento com o conhecimento disciplinarizado quanto pelo imperativo do conhecimento científico que aparece, desta vez, com mais força. Nesta matriz, como já anunciado anteriormente, os termos *eixos cognitivos* e *objetos de conhecimento* passam a figurar neste texto, somados a descrição das *competências* e *habilidades*, como explorarei mais adiante. Destaco que não há nenhum registro, por parte no INEP, tecendo comentários a respeito dessa reconfiguração. Interpreto a combinação desses termos como estratégias discursivas para equacionamento da dicotomia já sentida no ENEM.1 entre *competência* e *conteúdo disciplinar*.

O texto curricular da matriz do ENEM.2 apresenta-se distribuído por competências e habilidades vinculadas à área do conhecimento, marcando de forma expressiva as fronteiras disciplinares, tendo o conteúdo disciplinar também avaliado neste limite.

Competência de área 8 – Apropriar-se de **conhecimentos da biologia** para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científico tecnológicas.

H28 – Associar **características adaptativas dos organismos** com seu modo de vida ou com seus limites de distribuição em diferentes ambientes, em especial em ambientes brasileiros.

H29 – Interpretar experimentos ou técnicas que utilizam **seres vivos**, analisando implicações para o **ambiente, a saúde, a produção de alimentos, matérias-primas ou produtos industriais**.

H30 – Avaliar propostas de alcance individual ou coletivo, identificando aquelas que visam à **preservação e a implementação da saúde individual, coletiva ou do ambiente**. (Matriz de Ciências da Natureza, ENEM.2 2009 p.10 grifos meus)

Destaco esta nova configuração como uma mudança importante comparada às edições anteriores, em que cada habilidade era combinada a três competências sem indicador prévio de disciplinarização. Nesta, a marca da disciplina escolar é evidente tanto na construção do texto indicado na competência quanto nos conteúdos de ensino acionados pela habilidade, como, por exemplo, "apropriar-se de conhecimento da biologia".

As áreas do conhecimento são assim distribuídas na matriz: Linguagens, códigos e suas tecnologias, que abarca conteúdos relativos à Língua Portuguesa (Gramática e Interpretação de Texto), Língua Estrangeira Moderna, Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias, que envolve as disciplinas escolares Química, Física e Biologia; Ciências Humanas e suas tecnologias, que compreende os estudos de Geografia, História, Filosofia, Sociologia e conhecimentos gerais.

Atendendo a essa organização, em cada área do conhecimento estão descritas 30 habilidades, perfazendo um total de 120 referenciadas nesse documento. Não há uma distribuição regular nem do quantitativo de competências, nem de habilidades por competências na especificidade das áreas, nem mesmo uma relação de continuidade entre elas.

A tabela 6 a seguir apresenta a distribuição do quantitativo de competências (C) e habilidades (H) nas áreas do conhecimento.

Tabela 6 - Organização das competências e habilidades

Distribuição das Competências e Habilidades								
	Língua Portuguesa		Matemática		Ciências da Natureza		Ciências Humanas	
	C	H	C	H	C	H	C	H
	1	4	1	5	1	4	1	5
	2	4	2	4	2	3	2	5
	3	3	3	5	3	5	3	5
	4	3	4	4	4	4	4	5
	5	3	5	5	5	3	5	5
	6	3	6	3	6	4	6	5
	7	4	7	4	7	4		
	8	3			8	3		
	9	3						
Total		30		30		30		30

Fonte: Matriz de Referência ENEM 2009. (www.inep.gov.br)

Considero a visualização desse panorama relevante para problematizar em duas escalas o jogo político que envolve as disputas de sentidos de conhecimento disciplinarizado. Refiro-me à escala disciplinar que define os limites entre áreas conhecimento, deixando no exterior constitutivo "saberes" referentes à especificidade de outra comunidade disciplinar diferente da sua. E, outra escala do jogo político, faz referência ao interior – contexto discursivo – da própria da área, em defesa do que assume a condição de maior ou menor importância a ser avaliado nessa disciplina. Em outras palavras, a disputa no interior é para ocupar a condição de conhecimento disciplinar de qualidade, portanto, ao ser fixado na matriz.

Ilusto essa percepção com as evidências, por exemplo, da organização da matriz de Ciências da Natureza, descrita como área de conhecimento, subdividida em Física, Química e Biologia. Cada disciplina escolar traz consigo subdivisões, a saber:

Física: "conhecimento básicos e fundamentais", "o movimento, o equilíbrio e a descoberta das leis físicas", "energia, trabalho e potência", "a mecânica e o funcionamento do universo", "fenômenos elétricos e magnéticos", "oscilações, ondas óptica e radiação", "o calor e os fenômenos".

Química: "transformações químicas", "representação das transformações químicas", "materiais, suas propriedades e usos", "água", "transformações químicas e energia", "dinâmica das transformações químicas", "transformação química e equilíbrio", "compostos de carbono", "relações da química com as tecnologias", "a sociedade e o meio ambiente", "energias químicas no cotidiano".

Biologia: "moléculas, células e tecidos", "hereditariedade e diversidade da vida", "identidade dos seres vivos", "ecologia e ciências ambientais", "origem e evolução da vida", "qualidade de vida das populações humanas". (Matriz de Ciências da Natureza ENEM 2009, p. 17 a 21)

O significante *conteúdo*, embora excluído da matriz como exterior constitutivo do conhecimento escolar de qualidade, como uma ameaça filiada ao "conteudismo", reintegra o documento sob a forma de "*Anexo associado à matriz de referência*". Estas construções descrevem os conteúdos selecionados para serem avaliados numa linguagem descomprometida da gramática utilizada nas matrizes, ou seja, rompem com a lógica da competência e habilidade. Cada um desses itens são ainda traduzidos em objetos de ensino em uma forma muito semelhante à encontrada comumente em sumários de livros didáticos (capítulos e seções), ou seja, uma listagem de conteúdos, organizados por temas que são desdobrados em conceitos a serem trabalhados nas disciplinas.

Objetos de conhecimento associados à Matriz de Referência

1. Linguagens e Códigos

Estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos: argumentação: tipo, gêneros e usos em Língua Portuguesa – formas de apresentação de diferentes pontos de vista; organização e progressão textual; papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relação entre usos e propósitos comunicativos, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço temporal em que se produz o texto. (Matriz de Linguagens e Códigos ENEM, 2009 p.15)

2. Matemática

Conhecimentos geométricos – características das figuras geométricas planas e espaciais; grandezas, unidades de medida e escalas; comprimentos, áreas e volumes; ângulos; posições de retas; simetrias de figuras planas ou espaciais; congruência e semelhança de triângulos; teorema de Tales; relações métricas nos triângulos; circunferências; trigonometria do ângulo agudo. (Matriz de Matemática ENEM,2009 p.16)

3. Ciências da Natureza

3.1 Física

Conhecimentos básicos e fundamentais – Noções de ordem de grandeza. Notação Científica. Sistema Internacional de Unidades. Metodologia de investigação: a procura de regularidades e de sinais na interpretação física do mundo. Observações e mensurações: representação de grandezas físicas como grandezas mensuráveis. Ferramentas básicas: gráficos e vetores.

Conceituação de grandezas vetoriais e escalares. Operações básicas com vetores. (Matriz de Ciências da Natureza ENEM, 2009 p.17)

3.2 Química

Representação das transformações químicas – Fórmulas químicas. Balanceamento de equações químicas. Aspectos quantitativos das transformações químicas. Leis ponderais das reações químicas. Determinação de fórmulas químicas. Grandezas Químicas: massa, volume, mol, massa molar, constante de Avogadro. Cálculos estequiométricos. (Matriz de Ciências da Natureza ENEM, 2009 p.18)

3.3 Biologia

Hereditariedade e diversidade da vida – Princípios básicos que regem a transmissão de características hereditárias. Concepções pré-mendelianas sobre a hereditariedade. Aspectos genéticos do funcionamento do corpo humano. Antígenos e anticorpos. Grupos sanguíneos, transplantes e doenças auto-imunes. Neoplasias e a influência de fatores ambientais. Mutações gênicas e cromossômicas. Aconselhamento genético. Fundamentos genéticos da evolução. Aspectos genéticos da formação e manutenção da diversidade biológica. (Matriz de Ciências da Natureza ENEM, 2009 p.10)

4. Ciências Humanas

Características e transformações das estruturas produtivas

Diferentes formas de organização da produção: escravismo antigo, feudalismo, capitalismo, socialismo e suas diferentes experiências. Economia agro-exportadora brasileira: complexo açucareiro; a mineração no período colonial; a economia cafeeira; a borracha na Amazônia. Revolução Industrial: criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção. Formação do espaço urbano-industrial. Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos. A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas. A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais. Produção e transformação dos espaços agrários. Modernização da agricultura e estruturas agrárias tradicionais. O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo. A relação campo-cidade. (Matriz de Ciências Humanas ENEM, 2009 p.23)

Entendo que a condição política desta matriz é outra, diferente da anterior (ENEM.1).

Esta reúne tanto as demanda de acesso ao Ensino Superior quanto as de conclusão da Educação Básica, justificando a inclusão da demanda do conhecimento/ciência que é repetidamente reiterada de diferentes formas. Isso fica ainda mais evidente ao olhar o anexo dessa matriz: os *objetos de conhecimento* como assim são chamados, como elementos de referência para definir as fronteiras do escolar.

Além dos anexos, outro traço da presença do par ciência/conteúdo disciplinar nessa configuração discursiva está diretamente relacionado aos dados apresentados na tabela 6. Cada competência traz, em seu texto, de forma mais ampliada, vestígios discursivos dos

conhecimentos que serão avaliados, estabelecendo, por meio deles, sua vinculação com seu respectivo conjunto de habilidades. Entre os mecanismos discursivos para garantir essa articulação entre competências, habilidades e objetos de conhecimento, destaco o recurso da repetição de expressões e palavras ou a utilização de sinônimos que unem, em operação metonímica, esses significantes à ideia de conteúdo.

Competência de área 1 – Construir significados para **os números naturais, inteiros, racionais e reais**.

H1 – Reconhecer, no contexto social, diferentes significados e representações dos **números e operações – naturais, inteiros, racionais ou reais**.

H2 – Identificar **padrões numéricos ou princípios de contagem**.

H3 – Resolver situação-problema envolvendo **conhecimentos numéricos**.

H4 – Avaliar a razoabilidade de um **resultado numérico** na construção de argumentos sobre afirmações quantitativas.

H5 – Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando **conhecimentos numéricos**. (Matriz de Referência ENEM 2009 Matemática p.5 grifos meus)

Objetos de conhecimento de Matemática

Conhecimentos numéricos: operações em conjuntos numéricos (naturais, inteiros, racionais e reais), desigualdades, divisibilidade, fatoração, razões e proporções, porcentagem e juros, relações de dependência entre grandezas, sequências e progressões, princípios de contagem. (Matriz de Referência ENEM 2009 Matemática p.16)

É nessa dimensão que o ENEM.2 opera resgatando os conteúdos disciplinares valorizados e legitimados como conhecimentos de qualidade, e portanto, merecedores de constarem como objetos de avaliação. A estratégia discursiva utilizada para fazer essas marcações – a repetição de palavras ou expressões – é uma forma de reiterar um propósito da compreensão do conceito e não necessariamente da aplicação do mesmo.

Em algumas situações, conforme as escolhidas a seguir, essa questão é contundente. A repetição de expressões que denotam o conteúdo a ser ensinado é uma estratégia de garantir a fixação nessa cadeia dos fluxos de ciência, legitimadora da qualidade do conhecimento.

Competência de área 1 – Aplicar as tecnologias da **comunicação e da informação** na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

H1 – Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos **sistemas de comunicação**.

H2 – Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos **sistemas de comunicação e informação** para resolver problemas sociais.

H3 – Relacionar informações geradas nos **sistemas de comunicação e informação**, considerando a função social desses sistemas.

H4 – Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e **dos sistemas de comunicação e informação**. (Matriz de Linguagens e Códigos ENEM, 2009 p.2 grifos meus)

Competência de área 4 – Construir noções de **variação de grandezas** para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano.

H15 – Identificar a relação de dependência entre **grandezas**.

H16 – Resolver situação-problema envolvendo a **variação de grandezas**, direta ou inversamente proporcionais.

H17 – Analisar informações envolvendo a **variação de grandezas** como recurso para a construção de argumentação.

H18 – Avaliar propostas de intervenção na realidade envolvendo **variação de grandezas**. (Matriz de Matemática ENEM, 2009 p.6 grifos meus).

A política de avaliação ENEM.2 trabalha com o argumento de que uma escola de qualidade não se furtar a ensinar conteúdos disciplinares considerados legítimos pela sua vinculação com saber científico, sendo esta científicidade um dos elementos/momentos da cadeia que certifica o conhecimento escolar de qualidade. No entanto, não questiona os sentidos de científicidade que se quer fixar, tampouco a desloca de sua situação subalterna em relação à unidade diferencial competência/habilidade.

Faço a leitura de que a repetição das expressões garante simultaneamente o foco do conhecimento a ser ensinado-avaliado, renovando o compromisso com o conhecimento científico e o reduz a objeto de "uso", inserindo-o como elemento/momento subalternizado da cadeia definidora de conhecimento escolar pelo viés da competência. Assim, a forma de distribuição que cada disciplina encontra para definir: competência e descrever um determinado quantitativo de habilidades é aqui entendida como estratégia discursiva de objetivação do conhecimento. Estratégia esta que marca o momento decisório de definição do que deve ser legitimado, considerado importante a ser ensinado.

Esse movimento e as flutuações de sentidos no jogo da definição não são vistos no quadro teórico aqui privilegiado como negativos. Ao contrário, é o que permite reativar o jogo político. Desse modo, se por um lado a composição da matriz do ENEM.2, construída a partir de competências e habilidades, atende a construção e aplicação de conceitos na dimensão procedural, por outro, ao considerar o uso da linguagem científica, abre possibilidades de pensar a função discursiva da relação ciência-poder como unidade diferencial que participa da fixação de sentidos de conhecimento escolar, permitindo, assim, novos arranjos no âmbito das demandas pedagógicas, como, por exemplo, a reabilitação do termo conteúdo, como explorei no capítulos anteriores.

Essa leitura das matrizes (ENEM.2) permite evidenciar a força do “disciplinar”, no jogo político definidor do *conhecimento escolar*, indo ao encontro de posicionamentos no campo do currículo que defendem a potencialidade heurística de termos como *conhecimentos disciplinados* (GABRIEL & FERREIRA, 2012) nos debates políticos. Do mesmo modo, a compreensão de suas especificidades e/ou da própria lógica histórica da constituição das disciplinas (FERREIRA, 2011, 2012, GOODSON, 1997) me parece um caminho igualmente fecundo para entrar nessa discussão. Afinal, é por meio da lógica disciplinar que os fluxos de científicidade tecem a trama do conhecimento adjetivado escolar, o que na perspectiva aqui privilegiada significa ampliação das unidades diferenciais da cadeia definidora de conhecimento escolar de qualidade para além de um conteudismo fixado numa matriz científica ocidental, como já discutido nos capítulos anteriores.

Ao posicionar-me deste modo, dialogo contra aqueles que demonizam as disciplinas escolares e seus conteúdos, julgando-os culpados muitas vezes por todos os males da escola. Suspeito que o discurso da difundida “conteudofobia” (Veiga- Neto, 2012), recorrente nos debates educacionais no qual os argumentos se sustentam “como se conteúdos curriculares fossem atributos exclusivos das pedagogias conteudistas e, assim, sinais de uma educação bancária (p.278)” reforce a manutenção de articulações discursivas hegemônicas elitistas em termos do acesso e distribuição do *conhecimentos escolar de qualidade*. Nesta linha, concordo com Veiga-Neto (2012) quando este autor nos alerta para o perigo de que em função da ameaça do rótulo “conteudista” “a própria expressão ‘conteúdos curriculares’ passou a ser exorcizada, como se os conteúdos fossem ruins, prejudiciais para a formação dos alunos” (p.278).

Entendo, pois, que anunciar essa política curricular (ENEM) filiada a uma proposta interdisciplinar é uma estratégia política, ou seja, uma saída discursiva para inscrevê-la no projeto em defesa de *uma* e não *da* escola de qualidade, que procura satisfazer e estabilizar diferentes demandas em disputa nesta matriz como veremos a seguir.

3.4.2 Demandas em disputas nas matrizes do ENEM

Nesta seção, interessa-me explorar essas matrizes de referência do ENEM a partir das categorias de análise *demandas*, como explicitado anteriormente. Trata-se, assim, de olhar para esses textos como práticas articulatórias que buscam estabilizar, nas políticas de avaliação, as

diferentes demandas que interpelam as instituições de ensino em nosso presente. O desafio consiste, assim, em mobilizar de outra maneira termos como *competência, habilidades, procedimentos, valores, atitudes, conteúdos disciplinares* que participam como elementos/momentos da cadeia definidora do conhecimento escolar. Interessa-me responder às seguintes perguntas: por quais estratégias esses termos simbolizam as articulações entre as demandas sociais e pedagógicas? Quais sentidos de *social e pedagógico* esses termos enfatizam e fixam como hegemônicos nesses processos de significação? Como e com qual intensidade as demandas sociais e pedagógicas participam do sentido hegemonizado de conhecimento escolar *de qualidade* que se procura estabilizar nessa política de avaliação?

Da mesma maneira que sustentei que o que está em jogo na definição do escolar não é a presença ou ausência de um desses termos – *competência, habilidade, conteúdo disciplinar* –, mas a forma como eles se articulam e/ou se hibridizam, não se trata aqui de identificar vestígios da presença das demandas, mas sim de evidenciar os mecanismos discursivos que as mantém tensionando o *político do conhecimento*.

Retomando a distinção entre *demandas social e pedagógica* aqui produzida como ferramenta de análise, destaco, pois, que ambas estão presentes nas duas fases do ENEM, embora apresentem flutuações tanto de sentidos dos termos que a adjetivam e diferenciam, como das formas em que elas se articulam entre si.

Em função do fato de reunir as demandas que traduzem os interesses de grupos que pensam sobre e/ou atuam no sistema de ensino e/ou na escola, as demandas pedagógicas assumem, na minha reflexão, uma função discursiva de corte antagônico definidor do que *é* e o que *não é escolar*. Isso significa que elas prevalecem de alguma forma, na análise, sobre as demandas sociais nas políticas de avaliação, não em termos de importância valorativa dos termos que elas açãoam em uma escala hierárquica, mas, sim, no sentido de explicitação da delimitação do campo discursivo privilegiado no qual armamos nossa perspectiva para entrar no debate político mais amplo.

Dito de outra maneira, considero que o que está em jogo é, em um primeiro momento, evidenciar o sentido de pedagógico hegemonizado nesses textos. Em seguida, perceber como esse sentido hegemônico se articula às demandas sociais de forma a manter a hegemonia. Do mesmo modo, se interrogar sobre o sentido de *social* que adjetiva a demanda hegemonizada nessas matrizes. E, ainda, evidenciar quais demandas sociais, quando articuladas ao pedagógico, contribuem para manter e/ou subverter as cadeia discursivas hegemônicas definidoras do *escolar* e, em particular, do *conhecimento escolar de qualidade*?

Em termos de *demandas pedagógicas*, a análise de ambas as matrizes aponta a força enunciativa, na definição do pedagógico, dos termos que fixam sentidos para as *relações estabelecidas com o conhecimento escolar* (relações de saber) em detrimento daqueles que abrem possibilidades de problematizar a natureza dos mesmos. A presença significativa de termos como *competência* e *habilidade* traduz essa força e indica pistas que merecem ser melhor exploradas.

Como apontei anteriormente, a unidade diferencial *conteúdo disciplinar* também configuradora da cadeia definidora do pedagógico, tende a ser mobilizada de forma subalternizada em ambas as matrizes, ainda que a do ENEM.2 apresente uma maior valorização da relação ciência-conteúdo disciplinar. Acrescente-se ainda que quando a articulação ciência/conteúdo disciplinar ganha mais força ela carrega um sentido de fluxo de cientificidade que tende a fixar exclusivamente o sentido de ciência à matriz moderna ocidental e o de conteúdo disciplinar ao discurso do conteudismo.

Esse equacionamento reatualiza uma dicotomia recorrente nos debates educacionais pela qual as cadeias equivalenciais *ciência/academia/lugar da teoria/produção do conhecimento*, de um lado, e *conteúdo disciplinar/escola/lugar da prática/transmissão dos conteúdos*, do outro lado, ocupam polos opostos de uma mesma balança.

A inclusão de conteúdos disciplinares na definição do pedagógico se limita a sua relação com o saber com ênfase na sua aplicabilidade reativa. Tal definição realimenta a tensão teoria x prática, sem deslocar a fronteira do *escolar* que define escola como lugar da prática e de transmissão de conteúdos universais produzidos em outros lugares. Assim, ao pensar o "científico" como sinônimo de "teoria", o conteúdo disciplinar naturalizado no eixo epistemológico da transposição didática integra a cadeia definidora de conhecimento escolar, como o elemento que define essa instituição como o lugar da "prática".

Inspirada na teoria do discurso, interpreto esse mecanismo discursivo como operação metonímica que permite o emprego de um significante no lugar de outro, havendo entre eles uma afinidade que estreita, neste caso, a definição de conhecimento escolar como prática-aplicabilidade. Visualizo, pois, nessa junção saber-fazer uma tensão clássica entre teoria/prática que acaba desviando a discussão da natureza do conhecimento escolar.

Nessa linha, destaco duas dimensões do uso do termo conteúdo disciplinar em meio à gestão das demandas pedagógicas nesses textos curriculares (as matrizes de referência do ENEM): a compreensão e a aplicação de conceitos que se retroalimentam ao produzirem deslocamentos de sentido de conhecimento escolar.

Na medida em que a compreensão do conceito científico é o elemento articulador de sentidos de conhecimento escolar, a dimensão da ciência ganha força na cadeia discursiva que desenha e hegemoniza seus contornos. Em contrapartida, quando a aplicação de conceitos é mobilizada, a fronteira do escolar é ampliada para incorporar os procedimentos e as formas de relação com o saber.

Competência de área 7 – Apropriar-se de conhecimentos da química para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científico tecnológicas.

H24 – Utilizar códigos e nomenclatura da química para caracterizar materiais, substâncias ou transformações químicas.

H25 – Caracterizar materiais ou substâncias, identificando etapas, rendimentos ou implicações biológicas, sociais, econômicas ou ambientais de sua obtenção ou produção.

H26 – Avaliar implicações sociais, ambientais e/ou econômicas na produção ou no consumo de recursos energéticos ou minerais, identificando transformações químicas ou de energia envolvidas nesses processos.

H27 – Avaliar propostas de intervenção no meio ambiente aplicando conhecimentos químicos, observando riscos ou benefícios. (Matriz de Ciências da Natureza - ENEM 2009 p.10)

Trago o excerto acima para exemplificar essas dimensões. "Apropriar-se de conhecimentos da química" é uma pista para pensar a força do conhecimento da ciência de referência que pressiona o fechamento da cadeia "do escolar" a partir deste elemento.

Percebo, em linhas gerais, que esta tensão entre essas dimensões perpassa a matriz das diferentes áreas disciplinares, com maior ou menor intensidade. Digo isto, pois algumas ancoragens e repetições na matriz reiteram sentidos de aplicabilidade do conhecimento científico por meio da mobilização do significante *conteúdo disciplinar* a ser ensinado na Educação Básica .

Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação. (Matriz de Linguagens e Códigos ENEM/ 2009 p.2)

Competência de área 3 - Construir noções de grandezas e medidas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano. (Matriz de Matemática. ENEM /2009 p.5)

Competência de área 2 – Identificar a presença e aplicar as tecnologias associadas às ciências naturais em diferentes contextos. (Matriz de Ciências da Natureza ENEM/ 2009 p.8)

Competência de área 5 - Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia,

favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade. (Matriz de Ciências Humanas ENEM/ 2009 p.12)

A formulação hegemônica da gestão das demandas do pedagógico nessa matriz é reforçada pela forma como as demandas sociais são incorporadas nesse jogo da definição. Como explicitado anteriormente, procurei em um primeiro momento identificar termos que pudessem ser considerados como pistas discursivas da presença de demandas formuladas para além do sistema escolar e que traduzissem interesses políticos em disputa em torno do fechamento do sentido de um projeto de sociedade brasileira.

Uma primeira leitura apontou para dois aspectos que me pareceram instigantes. O primeiro, a escassez de termos que conotassem lutas políticas mais amplas e o segundo, decorrente do primeiro, o esvaziamento do sentido político do social.

Em relação ao primeiro aspecto, a própria escassez pode ser um indício não da ausência de demandas sociais nos processos de significação e sim, da hegemonização, via naturalização de um sentido particular de social. Refiro-me às ideias difundidas pela expressão *qualidade total* – eficiência, controle, mercado – referendada pela ideia de aplicabilidade da ciência/conteúdo disciplinar discutida anteriormente. Em termos de presença de outros sentidos de demandas sociais foi possível identificar alguns termos, como *cultura do aluno*, *formação de cidadania*, *diversidade*, mobilizados em cadeias de equivalência definidoras de competências e/ou de conteúdos disciplinares que indicam a incorporação de algumas dessas demandas relacionadas ao que vem sendo nomeado de *qualidade social*.

Esse tipo de demanda social vem traduzida, metaforicamente, por meio da proposta de leitura do mundo, que inclui o reconhecimento da diversidade, entre outras reivindicações, que têm a ordem social realçada em cinco das vinte e uma habilidades da matriz ENEM.1:

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.

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 e geográfico.

21. Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, **contextualizar e ordenar** os eventos registrados, **compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais**. (INEP/ ENEM, 2008 p.54 grifos meus)

A partir das habilidades acima, chamo atenção para a construção discursiva que tende a fixar o sentido de cultural no domínio particular da ideia de patrimônio, limitando sua definição à tradição "concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural". Desse modo, a cultura, é coisificada para ser identificada "em suas manifestações e representações em diferentes sociedades" sendo esta assim traduzida em "épocas e lugares".

Ao condensar o significado de cultura e tradição, deixamos de fora a tensão que circunda, por exemplo, a significação da diversidade. Com a construção metafórica de condensação, os fluxos de sentido de cultura ficam reduzidos, tendo sua força enunciativa minimizada pela ideia de tradição cultural.

É possível, assim, entender a "*valorização da diversidade*", como estratégia discursiva que restringe esta demanda à ideia de multiplicidade e de respeito aos limites estabelecidos pelas diferenças. Contudo, sua presença na cadeia discursiva do significante *diversidade* oferece possibilidades de novas articulações e antagonismos, na medida em que esse termo, entendido como uma das unidades diferenciais que constituem a demanda social, torna possível a incorporação das reivindicações que pressionam posicionamentos da escola como "plural", "democrática".

No movimento de significação da cultura, presente na matriz ENEM.2, este significante está fixado como conteúdo a ser ensinado na matriz de Linguagens e Códigos tanto na competência 4 quanto nas suas respectivas habilidades:

Competência de área 4 – Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

H12 – Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

H13 – Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

H14 – Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos. (Linguagens e Códigos, ENEM, 2009 p.3)

Reconheço, neste extrato, uma possibilidade de trazer para escola, como conteúdo de ensino, fluxos de sentidos de identidade que ampliam a dimensão da cultura problematizando questões de diversidade e diferença, "padrões de beleza e preconceito", a "manifestação de vários grupos sociais e étnicos" e a "representação da diversidade cultural e linguística". Desse modo, fluxos de sentido de cultura são também disputados na produção do conhecimento escolar movimentando as fronteiras do "social" com força enunciativa de demanda.

Quanto ao segundo aspecto, o esvaziamento do sentido político do social pode ser percebido pelo entendimento desse termo como *cenário*, meio-ambiente, espaço/localização e não como demanda. Chamo atenção para marcas sociais expressas que ratificam minha defesa de que a demanda social é enfraquecida na matriz, em sua potencialidade política ficando reduzida a "condições do meio e intervenção humana" e análises causais como descrito nas habilidades a seguir:

H9 – Utilizar conhecimentos geométricos de espaço e forma na seleção de argumentos propostos como solução de problemas do cotidiano. (Matemática, ENEM 2009 p.5)

H14 – Avaliar proposta de intervenção na realidade utilizando conhecimentos geométricos relacionados a grandezas e medidas. (Matemática, ENEM 2009 p.5)

H4 – Avaliar propostas de intervenção no ambiente, considerando a qualidade da vida humana ou medidas de conservação, recuperação ou utilização sustentável da biodiversidade. (Ciências da Natureza, ENEM, 2009 p.8)

H23 – Avaliar possibilidades de geração, uso ou transformação de energia em ambientes específicos, considerando implicações éticas, ambientais, sociais e/ou econômicas. (Ciências da Natureza, ENEM, 2009 p.10)

H17 – Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção. (Ciências Humanas, ENEM 2009 p.12)

Em meio a essa disputa, a seleção dos conhecimentos validados justifica-se pela função social que as áreas assumem ao estabelecerem tais conexões entre o "pedagógico" e o "social". Por meio dessa conexão, "os selecionados" são reinvestidos com potencial regulador da qualidade e, ao mesmo tempo, funcionam como dispositivo de manutenção e/ou subversão das articulações hegemônicas.

Com exemplo, a matriz de Linguagens e Códigos tende a acionar as demandas sociais, metonimicamente, por combinação, das unidades diferenciais: cultura e linguagem. Essa

combinação opera com o sentido de cultura como conteúdo linguístico, enfraquecendo seu potencial político de produção de sentidos, posicionando a linguagem como "integradora da organização do mundo e da própria identidade". Com essa operação metonímica, o conteúdo linguístico dá à ênfase pedagógica a condição de, por meio dela, fixar a fronteira do conhecimento escolar de qualidade.

Competência de área 2 – Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais*

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM⁶⁹ ao seu tema.

H6 – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística. (p.2)

Competência de área 8 – Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H25 – Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

H26 – Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

H27 – Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação. (Matriz de Linguagens e Códigos ENEM, 2009 p.4)

Destaco nesses fragmentos a ideia do conhecimento de natureza científica articulada a sua função do social como suplemento que tenta hibridizar demandas pedagógicas e sociais em "instrumento de acesso a informação e a outras culturas" e o entendimento da língua materna como "geradora de significação". Porém, é o pedagógico que impulsiona o fechamento da cadeia do conhecimento escolar, neste caso, o conhecimento linguístico.

Interessante observar que as matrizes de Ciências Humanas invertem essa posição. São as demandas sociais que promovem a articulação de sentidos e definições do conteúdo a ser ensinado nestas disciplinas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia):

Competência de área 1 – Compreender os elementos culturais que constituem as identidades

H1 – Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de **aspectos da cultura**.

H2 – Analisar a **produção da memória** pelas sociedades humanas.

H3 – Associar **as manifestações culturais** do presente aos seus processos históricos.

⁶⁹ Lê-se: Língua Estrangeira Moderna.

H4 – Comparar **pontos de vista expressos em diferentes fontes** sobre determinado aspecto da cultura.

H5 – Identificar as **manifestações ou representações da diversidade** do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades. (p.8)

Competência de área 3 – Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.

H11 – Identificar registros de **práticas de grupos sociais** no tempo e no espaço.

H12 – Analisar o **papel da justiça** como instituição na organização das sociedades

H13 – Analisar a **atuação dos movimentos sociais** que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.

H14 – Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas.

H15 – Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história. (Matriz de Ciências Humanas ENEM, 2009 p.11 e 12 grifos meus)

Nestes excertos destaco o imperativo social com a força das unidades diferenciais: cultura, identidade, diversidade, movimentos sociais, grupos sociais que são determinantes na "compreensão de elementos culturais" e "na "produção e o papel histórico (...)"". Estas unidades diferenciais articuladas como imperativos sociais configuram-se como demandas de conhecimento a ser ensinado na escola.

Entendo que as competências 1 e 3, como destacadas, trazem, em suas habilidades, marcas discursivas do conhecimento advindo de outras fontes que não as ciências ditas "de referência", mas de conhecimentos produzidos em outros espaços que não o escolar, conforme destacado no excerto apresentado.

Destaco a matriz de Ciências Humanas (CH), como aquela que trabalha nas fronteiras do social-pedagógico de forma diferenciada das demais, por vezes borrando esses limites e deslocando tais fronteiras. Entendo que as disciplinas que compõem essa área (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) reúnem em torno de sua natureza questões outras que podem me oferecer elementos assaz instigantes para trabalhar ampliando os contornos do social na definição do conhecimento escolar de qualidade.

Trabalho investindo na potencialidade do conhecimento escolar articulado ao social não como cenário, mas como uma demanda que inclui outras percepções de mundo. Articulo o social e o escolar dimensionando vários "sociais" que o compõem: a cidadania como participação política, a diferença conexa com as demandas dos movimentos sociais, a igualdade, a diversidade, a democracia como demanda de direito.

Assumida esta posição, encontro na matriz de Ciências Humanas uma possibilidade de um caminho metodológico para fazer novo recorte no material empírico. Com essa constatação decido partir para a leitura dos itens apenas referentes a esta área do conhecimento (CH) procurando verificar se essa definição de social que estou trabalhando é potente para pensar no jogo político do escolar como venho aqui defendendo.

Tomo essa decisão, de realinhamento em função das apreciações feitas nesta seção entendendo que, assim, posso ainda pensar no exterior constitutivo do escolar para além do conteúdo/competência.

Fazer uma síntese aligeirada desses recortes da matriz poderia levar-me a pensar que estes revelam certo tipo de hierarquização e engessamento da relação com o conhecimento expressos nas fronteiras entre o “pedagógico” e o “social” via disciplinar. Contudo, entendo que é também em função dessa tensão que o conhecimento disciplinar estabelece seus limites enquanto elemento da cadeia de significação do conhecimento escolar de qualidade. Ao ser dimensionada como objeto de ensino, a natureza disciplinar também é impulsionada pelas demandas sociais e pedagógicas em definir o que privilegiado.

Caberia, pois, perguntar-nos: quais os efeitos na definição do conhecimento escolar de qualidade nos deslocamento da fronteira do social e do pedagógico? Em que medida a legitimidade e o selo “conhecimento de qualidade” estão vinculados a sua filiação com conhecimento acadêmico e/ou científico?

Defendo que a potencialidade de pensar o *político* do conhecimento, na perspectiva teórica aqui privilegiada, consiste justamente em permitir reativar o momento contingente de sua definição e, desse modo, explorar as possibilidades de articulação das diferentes demandas.

Como aposta, dedico-me no capítulo seguinte desta tese à leitura das questões de CH inspirada pelas discussões a respeito do conhecimento escolar de qualidade como venho desenvolvendo ao longo deste trabalho.

Capítulo 4 - Sentidos de conhecimento escolar de qualidade fixado nos instrumentos de avaliação

[...] os objetos têm, além da dimensão real (existência), a dimensão significativa (ser) e ambas são partes constituintes e inseparáveis do discurso. O real não é realizável por si, mas prescinde de objetivações discursivas (tentativas de fechamento de sentidos, de fixações conceituais). Fora do contexto discursivo, os objetos não têm ser, somente existência (LACLAU, 1993). No entanto, como vimos, ainda mais considerando a dimensão política, estes sentidos não são passíveis de ser fechados. A fixação completa de sentidos constantemente nos escapa; esta está sempre além de nosso alcance. (MENDONÇA, 2011 p.15)

Para enredar-me na escrita deste capítulo, recorro ao texto “O lugar da normatividade na ontologia do político de Ernesto Laclau”, escrito por Daniel Mendonça (2011). Nele o autor se propõe a pensar o terreno da normatividade no âmbito da teoria política laclauiana. Faço referência a essas construções por oferecerem a possibilidade de pensar na política de avaliação inscrevendo, nesse terreno, as questões que compõem o ENEM, sabendo que "os sentidos constantemente nos escapam", e que os itens são um dos momentos de normatividade.

Nesse texto, o autor discorre a respeito da crítica ao entendimento de uma proposta normativa, como solução final, sendo julgada a partir da sua viabilidade. A proposta defendida é de que o caráter normativo da política só pode ser percebido no plano ôntico, pois fora do contexto discursivo não há objetos ou fórmulas normativas prontas. Por esse motivo, a normatividade carrega sentidos que não são passíveis de fechamentos últimos, não sendo ela capaz de eliminar todos os antagonismos e dominar completamente os sentidos.

Este capítulo trata da discussão anunciada no título: os sentidos de conhecimento escolar de qualidade fixados nas políticas de avaliação aplicados ao final da Educação Básica. Aqui, opero com as categorias *demandas social e pedagógica* como trabalhadas no terceiro capítulo desta tese.

Que demandas são incorporadas e satisfeitas nos processos de significação que fixam conhecimento escolar de qualidade neste instrumento de avaliação considerado como a fina "flor dos validados"? Portanto, interessa-me focalizar a análise sobre as questões que compõem o ENEM de 2008 a 2012 posicionando os itens como elemento-chave neste trabalho com uma proposta "normativa" de seleção curricular.

A linha que alinhava o pensamento aqui desenvolvido é o entendimento que o caráter normativo do item reside no terreno do indecidível, marcado pela (im) possibilidade de decisões outras. Isso não significa defender a normatividade do discurso no plano deliberativo, mas assumir a posição de que a normatividade é limitada pela contingência e depende do momento que se inscreve no jogo político.

O item é o momento de decisão no processo de significação do conhecimento e sabendo que "não existem receitas normativas eficazes de ser estipuladas antes da situação política dada: tudo depende do contexto de emergência das próprias demandas políticas" (MENDONÇA, 2011 p.26), compreendo que as questões/itens estão no plano da urgência da seleção de conhecimentos ensinados avaliados.

Ao trazê-los, junto com as matrizes, como objeto de investigação, considero os itens como a materialização dos processos de seleção das unidades diferenciais que definem conhecimento escolar em meio às lutas pela sua significação no âmbito das políticas de avaliação. Trazendo um ou outro, correria o risco de reduzir minha compreensão apenas à dimensão normativa do ensino (matriz) ou da aprendizagem (item), abrindo mão de hibridizar essas perspectivas para pensar o jogo político definidor de conhecimento escolar no ENEM.

Defendo que matriz e item se complementam em processos de decisão distintos, porém, complementares. Desse modo, a decisão de agrupar, classificar os saberes, selecioná-los como ações produz antagonismos para validá-los e legitimá-los, por isso mesmo, é o mote de interesse deste trabalho.

Conforme já discutido anteriormente, o ENEM, percebido como política de avaliação, tem seu discurso articulado à qualidade, funcionando como um dispositivo que estabiliza os sentidos de qualidade na/da educação, seja na escala institucional, seja na dimensão da aprendizagem. Quando articulada à ideia de desempenho do aluno, traz para a discussão a questão da produção e distribuição do conhecimento escolar.

Esse exame inscreve-se no plano normativo ao apresentar um conjunto de significantes – conteúdos disciplinares, competências, valores, atitudes – mobilizados em torno de demandas pedagógicas e sociais. Tais demandas se articulam pela defesa da educação de qualidade cujo sentido se traduz nos itens/questões de avaliação que passam a receber o selo "conhecimento de qualidade".

A escolha do item como material para compor o acervo empírico deste trabalho justifica-se também pelo fato de ser um território fecundo para evidenciar as disputas e

hibridizações entre as demandas que produzem efeitos na fronteira definidora do conhecimento escolar legitimado na Educação Básica.

Reitero essa posição afirmando que é por meio da combinação de itens elaborados a partir da matriz de referência que a qualidade da educação é aferida e certificada, fixando sentidos de conhecimento escolar nas políticas de avaliação. Desse modo, as questões da avaliação assumem a função de garantir que este conhecimento encontre-se no domínio do "verdadeiro", uma das condições do selo "conhecimento de qualidade".

É nessa trama que inscrevo mais um argumento em defesa da relevância de trazer o item como peça-chave que completa a paisagem empírica desta pesquisa: as questões de uma avaliação delineiam o momento propício de articulação discursiva – por operação metonímica – entre normatividade e definição do conhecimento escolar de qualidade. No processo retórico de combinação, o item é o espaço discursivo de tradução de científicidade, conteúdos disciplinares, competências, valores, atitudes, procedimentos. E por meio dessa combinação de unidades diferenciais que o constitui estabilizam sentidos hegemônicos de conhecimento escolar.

Ao fazer esta afirmação, assumo que os sentidos de conhecimento carregam as questões de natureza pedagógica, políticas, ideológicas e culturais que ganham ênfases e limites a partir de demandas particulares que lutam por assumirem, ainda que provisoriamente, a condição de universais, no contexto das políticas de avaliação associadas ao discurso da qualidade da educação.

Nesta perspectiva armada para *olhar o item*, três noções da teoria laclauiana ganham destaque neste capítulo: *demand*, *hegemonia* e *antagonismo*, explicitados nos capítulos anteriores. A categoria demanda, mobilizada na esfera política como potencial de promover movimentos estratégicos, no sentido de ampliar ou restringir os sentidos de uma cadeia de equivalência de conhecimento escolar de qualidade. A categoria hegemonia, entendida como prática articulatória que alça o particular à condição de universal, possibilita pensar o social no campo discursivo, cujo fechamento é simultaneamente impossível e necessário. Afinal, como afirma Mendonça (2011) o conceito de hegemonia "pressupõe justamente a constante instabilidade das relações políticas concretas (no plano ôntico) e das sempre precárias tentativas de normatizar a 'boa política'" (p.4). Do mesmo modo, a categoria antagonismo, sem a qual não há jogo político possível.

Organizei este capítulo em duas seções. Na primeira, apresento as regras do jogo discursivo que definem os contornos para elaboração dos itens da avaliação como estratégia

metodológica, explicitando algumas ferramentas de análise para pensar nos sentidos de conhecimento escolar articulados nesse espaço. Antes de passar à análise das questões da avaliação, ainda nesta primeira seção, apresento os caminhos trilhados para aproximar as lentes e fazer a escolha das questões para composição do acervo. A segunda seção, mais extensa, tem como foco a análise empírica de alguns dos itens que compõem diferentes edições do ENEM, evidenciando as articulações discursivas entre as diferentes demandas que produzem efeitos na fixação hegemônica do conhecimento escolar de qualidade.

4.1 Os fios que alinhavam a leitura: a proposta de construção de itens

Até aqui, procurei puxar os fios que tecem o bordado do ENEM como uma política de avaliação com características próprias com as quais venho dialogando, mantendo o foco nos sentidos disputados de conhecimento escolar. Puxo ainda mais um fio para dar outro ponto neste bordado: as questões/itens que compõem esta avaliação.

Tomá-las como objeto de análise implica encontrar um caminho metodológico que permita "ler" os itens sem ter roteiros previamente definidos com perguntas a serem respondidas. Optei por buscar no entendimento da composição do item alguns pontos de apoio que me permitissem mergulhar na gramática dessas questões e, por meio dela, perceber os movimentos de definição da fronteira entre o que é e o que *não é* conhecimento escolar.

Como já mencionado, privilegio o entendimento do item como elemento simbólico do momento de decisão na indecibilidade, isto é, da seleção das unidades diferenciais – em meio a tantas disponíveis mobilizadas pelas demandas endereçadas à escola – que configuram o conhecimento escolar, cujo aprendizado será avaliado. Compreender a lógica da composição deste texto/item é pensar "em termos de regras que combinam diferentes elementos entre si, de tal maneira que essa relação produz sentido" (BURITY, 2008:39) nomeando o que será privilegiado como *conhecimento escolar de qualidade*. Por isso mesmo, interessa-me perceber no jogo de elaboração do item que cortes antagônicos marcam as fronteiras do "escolar".

Proponho, por meio da análise das questões, construir a compreensão do item como um mecanismo retórico que, por meio de operações metonímicas e metafóricas, procura garantir a objetividade e a qualidade do conhecimento na pauta do ensino/aprendizagem na Educação Básica.

Para tal, explorei o documento "Guia de Elaboração e Revisão de Itens", produzido pelo INEP em 2010, diretamente relacionado à construção e validação das questões/itens das avaliações de larga escala.

Logo nas primeiras páginas, o documento faz menção à matriz como um elemento que orienta a construção de itens, sendo este documento a referência para a elaboração daqueles que serão incluídos no exame. Neste documento, podemos ver a seguinte definição de item:

Item consiste na unidade básica de um instrumento de coleta de dados, que pode ser uma prova, um questionário etc. Nos testes educacionais, item pode ser considerado sinônimo de questão, termo mais popular e utilizado com frequência nas escolas. (Brasil. INEP, 2010.p.7)

Entendidos desta forma, os itens objetivos⁷⁰, como é no caso do ENEM, têm a função de verificar conhecimentos ensinados/aprendidos que envolvem tanto "memorização e reconhecimento" quanto "compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação" (INEP, 2010 p.8). Somado a essa ideia, as orientações defendem que os itens objetivos "permitem uma cobertura completa do conteúdo" (p.8). Resta-nos saber qual o sentido de conteúdo.

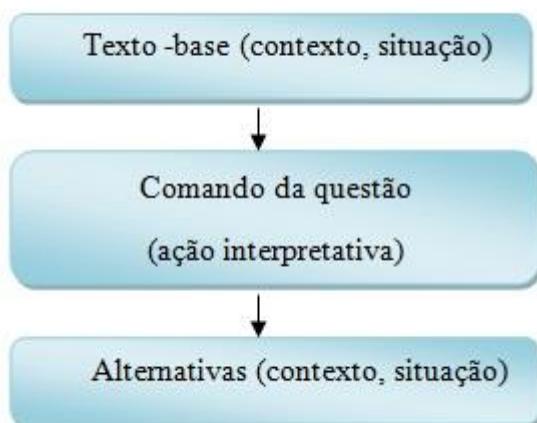
O item é, pois, um texto curricular com características específicas que metonimicamente combina unidades diferenciadas na mesma cadeia de equivalência – competência/habilidade, ciência/conteúdo disciplinar – por meio das quais faz a gestão das demandas que interpelam o sistema escolar. Isso significa reconhecer que nessas questões se condensam significantes mobilizados tanto pela lógica disciplinar, tendo a ciência como referência de legitimidade (conteúdo disciplinar validado), como pela lógica da competência, do saber-fazer. Neste jogo discursivo, o item é o elemento que (des)estabiliza os sentidos de conhecimento escolar, enfatizando umas em detrimento de outras demandas.

Percebe-se, por exemplo, a presença de demandas pedagógicas que mobilizam teorias da aprendizagem que exigem uma articulação estreita do conhecimento escolar com a *realidade do aluno* ou com a *cultura do aluno* em algumas elaborações do terreno de uma situação-problema. Chamo atenção que esse sentido pedagógico aparece descrito como orientação para elaboração das questões "incorporar situações vivenciadas e valorizadas no contexto em que se originam para aproximar os temas escolares da realidade extraescolar" (INEP,2010 p.8). Esse exemplo permite recuperar um sentido de demanda social articulada à demanda pedagógica, bastante recorrente nas políticas de avaliação e trabalhada no capítulo anterior.

⁷⁰ O item pode ser assumir a dois formatos: resposta livre (dissertativa) ou orientada/objetivo (múltipla-escolha).

A orientação para elaboração do item é que este texto seja produzido de forma a contemplar uma única habilidade descrita na matriz, seguindo uma estrutura com três elementos articulados entre si: texto-base, comando da questão, alternativas, conforme apresentado na figura a seguir.

Figura 4 - Apresentação do item nas avaliações



Fonte: Guia de elaboração de itens/ INEP 2010.

O texto- base é uma superfície textual (verbal ou não verbal – gráficos, imagens, tabelas), que contextualiza a situação- problema criada para ser resolvida. Como parte inicial do item, apresenta informações necessárias para suprir o leitor/aluno de elementos que permitam a solução do problema apresentado. A recomendação é de que: "deve-se evitar informações simplesmente decoradas, [...], detalhes que não avaliam a habilidade, mas privilegiam a memorização" (p.10). O texto-base apresenta o objeto de avaliação: o conteúdo disciplinar eleito, sendo este uma unidade diferencial, em meio a outras.

O enunciado, que vem logo a seguir, traz o comando da questão. A prescrição de uma instrução objetiva ao leitor/aluno para que a tarefa possa ser realizada podendo ser transcrita em forma de pergunta ou frase a ser completada pela alternativa correta. É o enunciado que estabelece o limite da cadeia de significação do conhecimento escolar, sendo ele o momento de decisão do que será avaliado. Entendo, pois, que esta é uma pista importante para perceber em que medida as demandas do "pedagógico" e do social" são acionadas, afinal, é o enunciado que marca os limites do conhecimento cuja aprendizagem é avaliada.

E completando esse tríade, as alternativas oferecem as possibilidades de resposta, uma delas é o gabarito (o saber legitimado e validado) e as demais alternativas são nomeadas distratores.

Os distratores são alternativas que, embora sejam coerentes com a situação apresentada, não atendem completamente ao comando da questão. Isto significa que todas as alternativas têm uma plausibilidade de resposta e, por isso, têm a função na avaliação de mapear as hipóteses de raciocínio na busca da resposta, procurando delinear "uma dificuldade real do participante com relação à habilidade" (INEP, 2010 p.11). Nas orientações de elaboração há a ressalva de que não podem ser alternativas que induzam ao erro, nem mesmo absurdas, tendendo para evidenciar a resposta correta. Este elemento me ajuda a pensar que sentidos de conhecimento embora acionados pelo item são deixados de fora, ou seja, não alçam à condição de *conhecimento escolar de qualidade*. No documento do INEP (2010) é possível ler:

[...] Na elaboração do item, é necessário estar atento para evitar o que tem se mostrado muito comum em itens utilizados em vestibulares e concursos: a indução ao erro ("pegadinha"). Essa estratégia cria quase sempre situações que exigem do participante atenção a detalhes que o levam a errar o item não porque não domina, necessariamente, a habilidade testada. (p.8)

Após sua elaboração, o item é revisado, passa por uma avaliação no contexto do INEP e quando aprovado é pré testado, ou seja, aplicado de forma amostral. Após essa aplicação, as questões podem ganhar um peso maior ou menor de acordo com o desempenho dos estudantes no pré-teste. Todas as questões são então categorizadas como fáceis, médias e difíceis e sigilosamente armazenadas no Banco de Itens (BI).

Tendo essas construções como referência, lanço mão de algumas pistas para fazer a leitura dos itens da avaliação. Entendendo ser este um exercício que propicia a inteligibilidade das formas de aproximação com um volume significativo de dados, informações e expressões. Organizo as seguintes pistas: (i) Observar as unidades diferenciais que compõem o campo semântico dos textos-base, que têm a função de iniciar a abordagem do conteúdo disciplinar. (ii) Identificar no enunciado a presença ou exclusão das expressões/palavras do campo semântico construído a partir do texto-base, procurando estar atenta às repetições, uso de sinônimos, utilização de plurais, substituição de palavras e emprego de metáforas e metonímias. (iii) Ao procurar por essas pistas, organizá-las de acordo com as ênfases nas demandas "pedagógica" e/ou "social", do mesmo modo que fiz com as matrizes. E nesse exercício, perceber os fluxos de significantes – como ciência, conteúdo disciplinar, cultura,

cidadania, identidade – que vão assumindo centralidade, os que ficam de fora, ou até mesmo aqueles que permanecem na cadeia discursiva em posição subalternizada.

Além do exercício proposto para a abordagem do item, outro aspecto metodológico que foi necessário enfrentar diz respeito ao quantitativo de questões selecionadas para análise.

Embora, conforme anunciado no capítulo anterior, tenha optado por analisar os itens referentes à área das Ciências Humanas, no ENEM, ainda permaneceu um número extenso de itens das avaliações para serem analisados (63 referentes ao ENEM.1 e 180 questões do ENEM.2, ou seja, 243 itens). Foi preciso, assim, buscar novos critérios de corte.

Como uma possibilidade de refinamento dos dados empíricos, retomei as lentes utilizadas para a leitura das matrizes de referência a partir das categorias *demandas sociais* e *demandas pedagógicas* e passei a olhar atentamente para os enunciados tentando perceber algumas marcas discursivas que indicassem a incorporação de um sentido particular de demanda social discutido no terceiro capítulo. Refiro-me à ideia de demandas de direito – de igualdade e da diferença – formuladas *nos* e *pelos* movimentos sociais. A escolha desse critério de corte se justifica pelo fato de que essas demandas particulares tendem a desestabilizar as fronteiras hegemônicas que fixam o conhecimento escolar.

Desse modo, interessa-me compreender como essas demandas de direito se hibridizam com quais demandas pedagógicas. Ao fazer esta escolha, entendo que ao mesmo tempo que não nego a especificidade pedagógica do conhecimento escolar, amplio essa cadeia discursiva para operar no entrecruzamento das demandas e focalizar minha análise na fronteira, lugar de produção de hegemonias e antagonismos.

Dito isto, passei a "peneirar" essas provas pelo comando das questões procurando por palavras, expressões ou ideias que acionassem a demanda social na perspectiva dos direitos sociais.

Em uma primeira leitura em busca de palavras e expressões⁷¹ contabilizo o seguinte quantitativo:

⁷¹ Inclui para esta busca as seguintes palavras ou metáforas que acionassem sentidos de: democracia, política, cultura, conflitos, questões raciais.

Tabela 7 - Construção do acervo pelo comando da questão

Ano	Seleção pelo comando da questão	Total geral de questões
2008	11	63 ⁷²
2009	17*	45
2010	22*	45
2011	22**	45
2012	20*	45
Total	92	243

*Dados referentes à prova azul, ou seja, numeração das questões na sequência em que elas aparecem na prova .

** Dados referentes à prova amarela.

Nesse empreendimento de ler o enunciado de todas as provas da área de Ciências Humanas em busca dessas expressões, verifiquei que alguns deles, embora não trouxessem no comando os termos por mim selecionados, exigiam a leitura do texto-base para a identificação do conteúdo tratado. Nestes casos, foi comum encontrar as construções: "um exemplo acerca do que está exposto no texto acima é", "a análise do mapa permite concluir que", "Segundo as ideias de Francisco Campos" entre outros , como enunciados.

Desse modo, quando havia referência ao texto-base, recorri a essa leitura para tomar a decisão de incluí-lo ou não no acervo a ser analisado. A tabela 8 ilustra esse movimento da avaliação e a inclusão de outras questões dessa natureza.

Tabela 8 - Construção do acervo incluindo texto-base

Ano	Seleção pelo comando	Após leitura do texto- base	Total de questões
2008	11	3	14
2009	17	2	19
2010	22	1	23
2011	22	1	23
2012	20	0	20
Total	92	7	99

Com esse exercício, posso afirmar uma diferenciação entre as duas fases do ENEM, na área de Ciências Humanas: até 2008 as demandas sociais na perspectiva aqui privilegiada

⁷² Este número representa o quantitativo geral de questões e não apenas as de Ciências Humanas, pois esta se trata de uma prova de base interdisciplinar.

ficam subalternizadas em meio às demandas de ordem pedagógica, como discutido no terceiro capítulo.

Passo então, na seção seguinte, a explorar os fluxos de sentido de conhecimento de qualidade fixados nestes itens.

4.2 No "entrecruzamento" das demandas da ordem do social e do pedagógico

Nesta seção, apresento algumas possibilidades de leitura dos itens eleitos como empiria deste trabalho. Durante o processo de refinamento do material, como explicitei na seção anterior, pude perceber que as práticas articulatórias neste texto curricular traziam diferentes elementos em sua composição para construção de sentidos do que foi nomeado aqui como "demanda social", em articulação com as "demandas de direito", formuladas no seio dos diferentes movimentos sociais. Seja pelo combate à desigualdade social, seja pela afirmação da diferença, essas demandas interpelam o currículo escolar.

Afinal, em um quadro de "injustiça social cognitiva" (SANTOS, 2010), no qual o conhecimento é um bem cultural tão desigualmente distribuído, as lutas pelo acesso à instituição escolar e pela significação do que é *conhecimento escolar de qualidade* se fazem presentes de forma intensa no cenário político contemporâneo.

Tendo em vista este recorte, selecionei dois significantes – *política/político* e *cultura* – como porta de entrada para organizar o material empírico relacionado aos itens. Essa escolha se justifica por entender que ambos são objetos de disputa nas lutas de significação mobilizados nos movimentos sociais de nossa contemporaneidade. O primeiro envolve sentidos relacionados ao entendimento de participação no jogo político. Afinal, as demandas de conhecimento particulares formuladas pelos/nos diferentes movimentos operam com a ideia da garantia de direitos universais em uma sociedade democrática. Que sentidos de política/político são hegemonizados nessas questões? Qual a articulação estabelecida com a noção de sujeitos políticos? O segundo termo – *cultura* – serve como mote para a entrada nos debates em torno da produção de identidade/diferença que interferem nos processos de seleção do conhecimento escolar validado.

Nas linhas deste traçado, procuro pensar esses termos como unidades diferenciais que compõem a demanda social/de direitos, articulados às unidades diferenciais que configuram o que nomeei neste estudo de demandas pedagógicas. Assumo que, por meio delas,

reivindicações, antagonismos e hegemonias fixam sentidos de *conhecimento escolar de qualidade* nas questões que se apresentam no ENEM.

Considerando essas ponderações iniciais e o volume do material empírico, opto por trazer um conjunto de itens, como exemplo ilustrativo, para desenvolver a minha análise e os demais, que se encontram na mesma condição enunciativa, estão referenciados como anexos. Parto da hipótese, pois, que as questões selecionadas para análise carregam vestígios potentes de incorporação, nas cadeias discursivas definidoras de conhecimento escolar, de demandas de direito relacionadas ao acesso e qualidade do conhecimento escolar.

Interessa-me olhar para esses itens e explorar as configurações que essas demandas assumem quando articuladas às demandas pedagógicas objetivadas nos itens. Destaquei na análise a relação desses significantes com a unidade diferencial *conteúdos disciplinares* da cadeia equivalencial que fecha provisoriamente o sentido de pedagógico. Do mesmo modo, focalizo a relação com o conhecimento a partir da mobilização desses significantes. Trata-se de pensar, a partir das questões selecionadas, que sentido de relação com o conteúdo disciplinar foi enfatizado, por meio dos *comandos de ação* e as *alternativas*. E assim, perceber as articulações discursivas entre as diferentes unidades diferenciais que configuraram o sentido hegemônico do conhecimento escolar validado na área de Ciências Humanas. Ratifico que identifico esta área do conhecimento como um espaço potencialmente aberto às demandas sociais na perspectiva aqui privilegiada. Além disso, tendo em vista o que já foi discutido anteriormente sobre a arquitetura dos itens – composta por texto-base (situação-problema), enunciado (comando da questão) e alternativas – optei por explorar esses diferentes elementos configuradores do item de forma aleatória, isto é, não sistemática. Isso significa que a ênfase dada a um ou outro desses elementos se explica pelos achados, em cada item, da articulação discursiva aqui privilegiada.

4.3.1 Demandas que mobilizam sentidos de política

Nessa direção, reúno nesta subseção os itens que apresentam em suas superfícies textuais a expressão exata "política", ou outros significantes relacionados às práticas e instituições dessa ordem.

A distribuição das questões que mobilizam sentidos de política nas provas saltou-me aos olhos. Em linhas gerais, à exceção da prova aplicada em 2008, nos anos subsequentes, embora os itens não sejam agrupados por habilidades ou objetos de conhecimento, esse tipo

de temática tende a aparecer em sequência. Em 2009, por exemplo, estes estão assim organizados: 56, 58, 60, 61, 62, 66. Os itens que mobilizam o campo semântico em torno do significante política tendem a responder à demanda pedagógica sintetizada na descrição da competência 5:

Utilizar conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo a atuação consciente do indivíduo na sociedade. (ENEM, 2009 p.12)

Como explicitado anteriormente, iniciei minha análise buscando pistas que evidenciassem a relação estabelecida entre o significante *política* e os *fluxos de científicidade* estabilizados sob a forma de conteúdos disciplinares. Uma das formas de se pensar essa articulação manifesta-se pela ideia de *conceito* que emerge nos itens analisados. Parte das questões que mobilizam esse significante se estruturam em torno de sua definição conceitual, como, por exemplo, as questões do ENEM.2. Refiro-me às questões 29, 34 e 45 (ENEM,2010), 07 (ENEM,2012), 56 e 58 (ENEM,2009).

Uma primeira observação diz respeito aos sentidos flutuantes acerca da interface política-poder nesse conjunto de questões acima destacadas.

Para ilustrar essa afirmação, inicio destacando o item 29, inserido na prova azul, aplicada em 2010, que traz no seu texto-base uma definição de política. Importa sublinhar que este sentido fixado opera com a perspectiva histórica, sublinhando as permanências que são identificadas como o "elemento comum" entre os momentos da história da política. Nesse processo de definição, ressalta o sentido de política diretamente relacionado a um espaço de poder, de decisão e, principalmente, como enuncia a alternativa correta, como o do "controle das decisões por uma minoria".

Questão 29

A política foi, inicialmente, a arte de impedir as pessoas de se ocuparem do que lhes diz respeito. Posteriormente, passou a ser a arte de compelir as pessoas a decidirem sobre aquilo de que nada entendem.

VALÉRY, P. Cademos. Apud BENEVIDES, M. V. M. *A cidadania ativa*. São Paulo: Ática, 1996.

Nessa definição, o autor entende que a história da política está dividida em dois momentos principais: um primeiro, marcado pelo autoritarismo excluente, e um segundo, caracterizado por uma democracia incompleta. Considerando o texto, qual é o elemento comum a esses dois momentos da história política?

- A distribuição equilibrada do poder.
- B O impedimento da participação popular.
- C O controle das decisões por uma minoria.
- D A valorização das opiniões mais competentes.
- E A sistematização dos processos decisórios.

Figura 5 - ENEM 2010

A problematização da questão da legitimidade desse "controle pelas minorias", embora não seja colocado em evidência, pode ser percebido nas duas expressões utilizadas para fixar o sentido de política: "autoritarismo excluente" e "democracia incompleta".

Uma outra questão (item 34, da prova azul) nessa mesma edição (ENEM de 2010) traz uma outra possibilidade de definição da interface política-poder, trazendo para o diálogo o filósofo francês Michel Foucault.

Questão 34

A lei não nasce da natureza, junto das fontes frequentadas pelos primeiros pastores; a lei nasce das batalhas reais, das vitórias, dos massacres, das conquistas que têm sua data e seus heróis de horror: a lei nasce das cidades incendiadas, das terras devastadas; ela nasce com os famosos inocentes que agonizam no dia que está amanhecendo.

FOUCAULT, M. Aula de 14 de janeiro de 1976. In: *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

O filósofo Michel Foucault (séc. XX) inova ao pensar a política e a lei em relação ao poder e à organização social. Com base na reflexão de Foucault, a finalidade das leis na organização das sociedades modernas é

- A combater ações violentas na guerra entre as nações.
- B coagir e servir para reprimir a agressividade humana.
- C criar limites entre a guerra e a paz praticadas entre os indivíduos de uma mesma nação.
- D estabelecer princípios éticos que regulamentam as ações bélicas entre países inimigos.
- E organizar as relações de poder na sociedade e entre os Estados.

Figura 6 - ENEM 2010

A leitura dos três elementos – texto-base, enunciado e alternativas – que compõe esse item aponta para a inclusão na cadeia definidora de política do aspecto legal, valorizando a "finalidade das leis na organização moderna". Interessante observar que embora no texto-base, a situação-problema apresentada pela voz do Foucault contextualiza historicamente a emergência das leis nas organizações sociais, o enunciado e o gabarito apontam para outro encaminhamento. O caráter contingente e violento do nascimento das leis para regular a vida social é substituído por uma visão fatalista e funcionalista da vida social pelas quais as leis se apresentam como uma necessidade para "organizar as relações de poder na sociedade e entre os Estados".

Ao trazer para o processo de significação do significante política o aspecto legal, esta questão aponta simultaneamente uma saída para superar os aspectos "negativos" que sua articulação com o *poder* lhe impõe como enunciado na questão 29 e, ao mesmo tempo, prepara o terreno para introduzir e fixar hegemonicamente o sentido de política associada a uma definição de democracia.

Com efeito, é possível evidenciar um conjunto de questões nas quais os termos como *política*, *democracia* e *cidadania* tendem a se articular em uma mesma cadeia de equivalência hegemonizando um sentido de organização política.

Elejo uma questão da prova de 2012 para ilustrar esta equivalência, pois ela se ocupa com a caracterização da democracia segundo o filósofo iluminista Montesquieu, ou seja, traz em forma de síntese o sentido de democracia legalista ou formal que, entendo, se deseja ver fixado nesta política de avaliação.

QUESTÃO 07

É verdade que nas democracias o povo parece fazer o que quer; mas a liberdade política não consiste nisso. Deve-se ter sempre presente em mente o que é independência e o que é liberdade. A liberdade é o direito de fazer tudo o que as leis permitem; se um cidadão pudesse fazer tudo o que elas proíbem, não teria mais liberdade, porque os outros também teriam tal poder.

MONTESQUIEU. *Do Espírito das Leis*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997 (adaptado).

A característica de democracia ressaltada por Montesquieu diz respeito

- A ao *status* de cidadania que o indivíduo adquire ao tomar as decisões por si mesmo.
- B ao condicionamento da liberdade dos cidadãos à conformidade às leis.
- C à possibilidade de o cidadão participar no poder e, nesse caso, livre da submissão às leis.
- D ao livre-arbítrio do cidadão em relação àquilo que é proibido, desde que ciente das consequências.
- E ao direito do cidadão exercer sua vontade de acordo com seus valores pessoais.

Figura 7 - ENEM 2012

O texto que apresenta o item marca o pensamento de Montesquieu em defesa da relação estreita entre democracia e o respeito às leis. Destaco o emprego do plural “as democracias” como um indicativo de que este é um significante flutuante no jogo político de definição do conhecimento avaliado, em função das demandas articuladas em torno dele. Demandas de direito, de independência e liberdade, de “fazer tudo que as leis permitem”.

Nas construções apresentadas nesta questão, o significado de democracia tem seu limite definido pelos sentidos de liberdade que estão articulados a ele, já que “a liberdade política não consiste nisso”. Interpreto que ao tomá-la (liberdade) como elemento que fecha o sentido de democracia no item, a expansão dessa cadeia é bloqueada como estratégia para evitar um “tudo vale”, ou a possibilidade de “fazer o que quer”. Nessa linha, as formas de entendimento da liberdade têm seu sentido antagonizado com o cumprimento das leis instituídas, “pois se um cidadão pudesse fazer tudo o que elas proíbem, não teria mais liberdade”. O jogo discursivo de equivalências e diferenças estabiliza o conceito de democracia como “condicionamento de liberdade”.

Do mesmo modo, a questão 45 (ENEM 2, prova azul) reforça a cadeia de equivalência entre organização política e democracia pelo viés da valorização do termo *cidadania*. Esse termo, embora esteja presente na questão anterior, está subalternizado às forças das leis como deixa claro a alternativa b, considerada como a resposta correta, que reafirma o aspecto legal da democracia ao reconhecer que a característica da democracia diz respeito “ao condicionamento da liberdade dos cidadãos à conformidade das leis”.

Questão 45



QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Democracia: "regime político no qual a soberania é exercida pelo povo, pertence ao conjunto dos cidadãos."

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário Básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

Uma suposta "vacina" contra o despotismo, em um contexto democrático, tem por objetivo

- A impedir a contratação de familiares para o serviço público.
- B reduzir a ação das instituições constitucionais.
- C combater a distribuição equilibrada de poder.
- D evitar a escolha de governantes autoritários.
- E restringir a atuação do Parlamento.

Figura 8 - ENEM 2010.

No caso dessa questão, a definição de democracia, no texto-base que acompanha a charge, tende a se distanciar do aspecto legal, sublinhando a soberania do povo e o papel ativo do conjunto dos cidadãos, deslocando para o significante *cidadania* a função discursiva de fechar provisoriamente o conceito de democracia. No entanto, uma leitura mais atenta do enunciado e da resposta gabarito aponta a presença da dimensão legalista. Afinal, uma "vacina contra o despotismo" significa "evitar a escolha de governantes autoritários". Se articularmos essa resposta ao gabarito da questão anterior, fica clara a solução defendida para garantir o regime democrático: o respeito do povo soberano às leis.

Nesta mesma linha de reflexão, a questão 56 (ENEM 2009 prova azul) introduz um novo elemento – direito de propriedade – que se faz no momento na cadeia definidora de democracia. Aqui, as leis, condição vista como indispensável para que a soberania do povo possa ser exercida plenamente, como formulado na questão 45, estão a serviço do indivíduo e de seu direito de propriedade, estabilizando a ideia de que "compete ao governo garantir que" o direito político da democracia seja preservado.

Questão 56

Na democracia estado-unidense, os cidadãos são incluídos na sociedade pelo exercício pleno dos direitos políticos e também pela ideia geral de direito de propriedade. Compete ao governo garantir que esse direito não seja violado. Como consequência, mesmo aqueles que possuem uma pequena propriedade sentem-se cidadãos de pleno direito.

Na tradição política dos EUA, uma forma de incluir socialmente os cidadãos é

- A submeter o indivíduo à proteção do governo.
- B hierarquizar os indivíduos segundo suas posses.
- C estimular a formação de propriedades comunais.
- D vincular democracia e possibilidades econômicas individuais.
- E defender a obrigação de que todos os indivíduos tenham propriedades.

Figura 9 - ENEM 2009

A definição moderna de cidadania fixada no ENEM como *conhecimento de escolar qualidade* a ser ensinada na Educação Básica é reafirmada na questão 58 que integrou a edição de 2009 (prova azul) desse exame. Interessante observar que, neste caso, a estratégia discursiva utilizada consistiu em introduzir um sentido *outro* de democracia possível, de conotação negativa e simultaneamente fixá-lo em outro tempo histórico .

Segundo Aristóteles, "na cidade com o melhor conjunto de normas e naquela dotada de homens absolutamente justos, os cidadãos não devem viver uma vida de trabalho trivial ou de negócios — esses tipos de vida são desprezíveis e incompatíveis com as qualidades morais —, tampouco devem ser agricultores os aspirantes à cidadania, pois o lazer é indispensável ao desenvolvimento das qualidades morais e à prática das atividades políticas".

VAN ACKER, T. Grécia. A vida cotidiana na cidade-Estado. São Paulo: Atual, 1994.

O trecho, retirado da obra *Política*, de Aristóteles, permite compreender que a cidadania

- A possui uma dimensão histórica que deve ser criticada, pois é condenável que os políticos de qualquer época fiquem entregues à ociosidade, enquanto o resto dos cidadãos tem de trabalhar.
- B era entendida como uma dignidade própria dos grupos sociais superiores, fruto de uma concepção política profundamente hierarquizada da sociedade.
- C estava vinculada, na Grécia Antiga, a uma percepção política democrática, que levava todos os habitantes da pôlis a participarem da vida cívica.
- D tinha profundas conexões com a justiça, razão pela qual o tempo livre dos cidadãos deveria ser dedicado às atividades vinculadas aos tribunais.
- E vivida pelos atenienses era, de fato, restrita àqueles que se dedicavam à política e que tinham tempo para resolver os problemas da cidade.

Figura 10 - ENEM 2009

A forma como as assertivas disponibilizadas para a escolha da "resposta correta" produz um efeito de verdade deixando entrever que esse outro entendimento de democracia não era apenas diferente, era também, do ponto de vista ético-moral, negativo.

Se compararmos as duas últimas questões — 56 e 58, ambas da edição de 2009 do ENEM — o jogo discursivo para hegemonizar/universalizar o sentido particular de democracia ocidental moderna fica ainda mais evidente. Com efeito, o que é incluído e excluído pelas lógicas da equivalência e da diferença na fixação de democracia varia segundo os interesses em jogo. Se na Grécia Antiga (questão 56) a ideia de uma visão política "profundamente hierarquizada da sociedade" parece condenável, na sociedade norte-americana moderna "vincular democracia e possibilidades econômicas individuais", não caracteriza "uma visão política hierarquizada de sociedade", como ainda significa uma forma de "incluir socialmente os cidadãos".

Interessante sublinhar o que, neste processo de fixação do conceito de política que busca se hegemonizar neste exame, é produzido como antagônico. Dito de outra forma: o que *não é* política? Ou, o que *não é* organização política? Que outros tipos de organização social não foram contemplados? Ou ainda: a democracia seria necessariamente a forma de organização política mais apropriada para todos os grupos sociais? Existiriam outras formas

de organização política que operam na pauta de um entendimento de justiça social? O que define cidadão na sociedade moderna ocidental?

A análise deste primeiro conjunto de questões aponta para uma articulação entre demandas sociais e demandas pedagógicas pelo viés do conceito de democracia, evidenciando algumas pistas sobre a presença da unidade diferencial – conteúdos disciplinares – na cadeia definidora *de conhecimento escolar de qualidade*. Os fluxos de científicidade oriundos da área de Filosofia me pareceram determinantes na produção e fixação do conceito democracia. Caberia nos perguntar que correntes ou matrizes filosóficas estariam representadas e que tipo de relação com este conteúdo disciplinar prevalece nesses exames. A primeira questão extrapola de longe os limites deste estudo. Quanto à segunda, procurarei explorar ao longo deste capítulo.

Trago para a discussão outra articulação possível de ser estabelecida entre demandas sociais e demandas pedagógicas em torno dos significantes *política* e *conteúdos disciplinares* respectivamente. Trata-se aqui da incorporação de conteúdos históricos mobilizados em algumas questões selecionadas. Interessa-me sublinhar nesse processo os efeitos dessa incorporação que ora operam com o conceito de política hegemonizado, como estratégia discursiva para estabilizar esse tipo de fechamento provisório, ora permitem pontos de escape que tendem a subverter as fronteiras hegemônicas. Nessas articulações, as demandas da ordem do "pedagógico" – relativo ao conhecimento histórico escolar⁷³ – e do "social" – poder político – são articuladas para definir o conceito de democracia, por operações metonímicas de combinação que reforçam o discurso das competências e habilidades como "conteúdos de ensino".

Nesse grupo encontram-se questões de História do Brasil (questões: 21,61 ENEM, 2008); 60, 61, 62, 66 (ENEM, 2009); 20, 33 (ENEM, 2010); 01, 17, 18, 20, 21, 22, 41, 61 (ENEM, 2011) ; 12 (ENEM, 2012), e das demais partes do mundo, comumente nomeada de "história mundial" (questões 50, 53 ; ENEM, 2009) , 03, 35 (ENEM, 2011)⁷⁴.

Procurei olhar para essas questões como fragmentos de uma narrativa histórica maior, isto é, da nossa história nacional. Esclareço, porém, que não farei aqui um discussão adensada a respeito da estrutura narrativa da história. Limo-me a reconhecer que essa construção me

⁷³ Utilizo esta construção considerando as proposições de Gabriel (2002) ao fazer referência aos saberes produzidos em um certo lugar (escola) e em certas condições que o vinculam à "comunidade científica" de historiadores que legitima estes saberes, mas que passam por transposições didáticas, antes mesmo de ganharem seu espaço de produção no terreno do escolar.

⁷⁴ Trouxe para a análise nesta tese apenas as questões relacionadas à sociedade brasileira. As demais questões mencionadas se encontram no anexo 3.

permite pensar nos processos de identificação que tecem fios fluídos entre "nós" e "eles", que se posicionam em relação a outras identidades co-existentes. Ao fazer esta afirmação, assumo que as identidades não pré-existem, elas são constituídas no jogo discursivo da definição.

Interessa-me evidenciar os processos de seleção de conteúdos disciplinares da área de História que são fixados neste texto curricular para dar conta da produção de um *conhecimento escolar de qualidade*. Quais os efeitos da imbricação das demandas sociais (sentidos de *político*) nas demandas pedagógicas (seleção de conteúdos disciplinares) na produção desse conhecimento escolar?

Em relação às 15 questões de História do Brasil selecionadas, procurei perceber as estratégias discursivas para a seleção dos conteúdos históricos que configuram a narrativa da brasilidade recontextualizada no ENEM. Interessa-me, mais particularmente, focalizar como esses conteúdos operam com demandas sociais que mobilizam demandas de direito, tendo como mote o significante política. Dito de outra maneira: que conteúdos históricos são incorporados na cadeia definidora do significante política e que efeitos eles produzem no sentido hegemônico fixado via transposição didática do conceito de política?

Uma primeira leitura permitiu perceber um alargamento do sentido de política em relação ao discutido no outro bloco de questões. Com efeito, a cadeia discursiva na qual são articulados os significantes política-democracia-cidadania que fixam o conceito de *política* tendem a deslocar a discussão para questões de organização social e/ou regime político. A hibridização com os fluxos de científicidade da área disciplinar História ora consolidam essa cadeia hegemônica ora incorporam outros elementos como *ação política* e/ou *conflito/social/movimentos sociais* que passam a tensionar a fronteira da definição de termos como *cidadania* ou *sujeito político*. Como apontam alguns itens selecionados, essa abertura ou desestabilização permite trazer, ainda que de forma tímida, os sujeitos das demandas de direito para dentro da cadeia definidora de conhecimento escolar de qualidade.

Um primeiro bloco de questões – 60 (ENEM, 2009); 17, 18 e 20 (ENEM, 2011) – corresponde a itens que incorporam conteúdos clássicos da história política do Brasil, reforçando a articulação entre política-democracia formal-regime político. Entretanto, nesse mesmo movimento é possível perceber uma ampliação dessa cadeia, na medida em que é introduzida simultaneamente a ideia de *ação política*. Percebe-se a função discursiva de termos como *voto*, *eleitor* em torno dos quais se articulam os diferentes elementos /momentos na definição de política.

A questão 60 abaixo é um bom exemplo dessa flutuação do sentido de política na narrativa produzida sobre a História do Brasil.

Questão 60

A definição de eleitor foi tema de artigos nas Constituições brasileiras de 1891 e de 1934. Diz a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891:

Art. 70. São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, por sua vez, estabelece que:

Art. 180. São eleitores os brasileiros de um e de outro sexo, maiores de 18 anos, que se alistarem na forma da lei.

Ao se comparar os dois artigos, no que diz respeito ao gênero dos eleitores, depreende-se que

- A a Constituição de 1934 avançou ao reduzir a idade mínima para votar.
- B a Constituição de 1891, ao se referir a cidadãos, referia-se também às mulheres.
- C os textos de ambas as Cartas permitiam que qualquer cidadão fosse eleitor.
- D o texto da carta de 1891 já permitia o voto feminino.
- E a Constituição de 1891 considerava eleitores apenas indivíduos do sexo masculino.

Figura 11 - ENEM 2009

A leitura desse item permite observar que da mesma forma que opera com uma noção de política como forma de organização social regida pelas leis, traz para a cena os sujeitos políticos – o eleitor – como também oferece a possibilidade de abordar a definição deste termo contingencialmente. Afinal, o gabarito sublinha a mudança de sentido do significante eleitor, ao ampliar o direito de voto ao sexo feminino.

Nesta mesma linha, em 2011 a questão 20 propõe a leitura de um gráfico. Vale sublinhar que nas orientações dadas pela matriz de referência um dos eixos cognitivos considera o uso da linguagem matemática como ferramenta para compreender fenômenos e processos históricos e geográficos.

QUESTÃO 20



GOMES, A. et al. *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

A análise da tabela permite identificar um intervalo de tempo no qual uma alteração na proporção de eleitores inscritos resultou de uma luta histórica de setores da sociedade brasileira. O intervalo de tempo e a conquista estão associados, respectivamente, em

- A 1940-1950 – direito de voto para os ex-escravos.
- B 1950-1960 – fim do voto secreto.
- C 1960-1970 – direito de voto para as mulheres.
- D 1970-1980 – fim do voto obrigatório.
- E 1980-1996 – direito de voto para os analfabetos.

Figura 12 - ENEM 2011

Do mesmo modo que a questão anterior, esse item opera simultaneamente com a cadeia discursiva hegemônica política-democracia formal-cidadania e traz elementos que mostram deslocamentos da fronteira definidora de um dos termos – cidadania – que representa uma das suas unidades diferenciais. Ainda em 2011, encontro outras duas questões dessa natureza. Uma delas trazendo à tona a questão dos conflitos políticos, no contexto da formulação da Constituição de 1824 que regulamenta o direito de voto. E outra, referente ao coronelismo, como uma forma de controle e dominação desse direito.

Ressalto que os sentidos de democracia apresentados nesses dois itens operam com os significantes *direito* e *dominação* como pares antagônicos. Dito de outra forma, a cadeia discursiva que fixa o sentido de democracia por meio de operações metonímicas que colocam em uma mesma cadeia de equivalência "poder político" e "exercício da cidadania como liberdade de escolha" produz como seu exterior constitutivo um outro sentido de poder, associado à ideia de dominação, isto é, o poder que limita, cerceia e direciona essa escolha para concentrar o poder nas mãos de determinados grupos .

Em torno dessas ideias, como parte de uma operação equivalencial, a democracia é fixada como sinônima do poder de direito. Os itens apresentados na prova de 2009, em sequência, robustecem essa ideia.

QUESTÃO 17

Art. 92. São excluídos de votar nas Assembleias Paroquiais:

I. Os menores de vinte e cinco anos, nos quais não se compreendam os casados, e Oficiais Militares, que forem maiores de vinte e um anos, os Bacharéis Formados e Clérigos de Ordens Sacras.

IV. Os Religiosos, e quaisquer que vivam em Comunidade claustral.

V. Os que não tiverem de renda líquida anual cem mil réis por bens de raiz, indústria, comércio ou empregos.

Constituição Política do Império do Brasil (1824). Disponível em: <https://legislação.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 abr. 2010 (adaptado).

A legislação espelha os conflitos políticos e sociais do contexto histórico de sua formulação. A Constituição de 1824 regulamentou o direito de voto dos "cidadãos brasileiros" com o objetivo de garantir

- A o fim da inspiração liberal sobre a estrutura política brasileira.
- B a ampliação do direito de voto para maioria dos brasileiros nascidos livres.
- C a concentração de poderes na região produtora de café, o Sudeste brasileiro.
- D o controle do poder político nas mãos dos grandes proprietários e comerciantes.
- E a diminuição da interferência da Igreja Católica nas decisões político-administrativas.

Figura 13 - ENEM 2011

Destaco no item 17 a expressão "conflitos políticos" como metáfora de ampliação dos sentidos de democracia. Ao articular de forma equivalencial o elemento "conflito" nos processos de identificação da democracia, a fronteira que a limita como regime político se desloca em função de outra ameaça, de outro exterior constitutivo: o controle centralizado. Interessante observar que esse momento de nossa história política evidencia a fragilidade da articulação discursiva hegemônica entre poder político, cidadania e democracia formal pela qual o limite do controle pela minoria é garantido pelo respeito às leis. A Constituição de 1824 opera com a ideia contrária a esta e reforça a ideia de política como um "autoritarismo excluente" ou uma "democracia incompleta". Qual o objetivo em selecionar esse tipo de informação/conteúdo para integrar o conjunto de conhecimentos históricos validados para serem ensinados? Uma possível resposta a essa questão está relacionada a uma estratégia discursiva muito mobilizada na construção da narrativa histórica que consiste em visitar o

passado para "iluminar" o presente. De alguma forma esse fragmento narrativo se articula a grande saga da história política nacional narrada do ponto de vista da República. Tanto no artigo 92 da Constituição de 1824 que configura o texto-base quanto no gabarito, as ideias de exclusão e controle definem o tom metafórico do sentido hegemonizado de *conflito* indicado no enunciado, explicitando que *naquele* contexto histórico o direito de voto ficava restrito àqueles poucos autorizados, isto é, aos "grandes proprietários e comerciantes".

Na questão 18 a seguir, percebe-se outros momentos que evidenciam o jogo da linguagem em meio ao qual ocorrem os processos de significação, fazendo uso dos mesmos recursos retóricos da questão anterior. Neste caso é o termo *República* que está sendo disputado. Como regime político, este item deixa entrever que existem variações de sentido para esse termo e deixa claro que não basta se constituir como República para ser uma organização social democrática.

QUESTÃO 18

Completamente analfabeto, ou quase, sem assistência médica, não lendo jornais, nem revistas, nas quais se limita a ver as figuras, o trabalhador rural, a não ser em casos esporádicos, tem o patrão na conta de benfeitor. No plano político, ele luta com o "coronel" e pelo "coronel". Aí estão os votos de cabresto, que resultam, em grande parte, da nossa organização econômica rural.

LEAL, V. N. *Coronelismo, enxada e voto*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1978 (adaptado).

O coronelismo, fenômeno político da Primeira República (1889-1930), tinha como uma de suas principais características o controle do voto, o que limitava, portanto, o exercício da cidadania. Nesse período, esta prática estava vinculada a uma estrutura social

- A igualitária, com um nível satisfatório de distribuição da renda.
- B estagnada, com uma relativa harmonia entre as classes.
- C tradicional, com a manutenção da escravidão nos engenhos como forma produtiva típica.
- D ditatorial, perturbada por um constante clima de opressão mantido pelo exército e polícia.
- E agrária, marcada pela concentração da terra e do poder político local e regional.

Figura 14 - ENEM 2011

Aliás, as questões que se seguem – 21 (ENEM 2011), 61 e 62 (ENEM, 2009) – definem explicitamente em qual conceito de República investir.

QUESTÃO 21

É difícil encontrar um texto sobre a Proclamação da República no Brasil que não cite a afirmação de Aristides Lobo, no Diário Popular de São Paulo, de que "o povo assistiu àquilo bestializado". Essa versão foi relida pelos enaltecedores da Revolução de 1930, que não descuidaram da forma republicana, mas realçaram a exclusão social, o militarismo e o estrangeirismo da fórmula implantada em 1889. Isto porque o Brasil brasileiro teria nascido em 1930.

MELLO, M. T. C. *A república consentida: cultura democrática e científica no final do Império*. Rio de Janeiro: FGV, 2007 (adaptado).

O texto defende que a consolidação de uma determinada memória sobre a Proclamação da República no Brasil teve, na Revolução de 1930, um de seus momentos mais importantes. Os defensores da Revolução de 1930 procuraram construir uma visão negativa para os eventos de 1889, porque esta era uma maneira de

- A valorizar as propostas políticas democráticas e liberais vitoriosas.
- B resgatar simbolicamente as figuras políticas ligadas à Monarquia.
- C criticar a política educacional adotada durante a República Velha.
- D legitimar a ordem política inaugurada com a chegada desse grupo ao poder.
- E destacar a ampla participação popular obtida no processo da Proclamação.

Figura 15 - ENEM 2011

Embora este item apresente a Revolução de 30 como uma produção discursiva de seus defensores, isto é como uma tradição inventada pela historiografia política nacional hegemonizada nos debates desse campo disciplinar, ela se faz presente como conteúdo selecionado e validado como verdadeiro no regime de verdade da epistemologia social escolar. Na questão 61, esse conteúdo histórico retorna não apenas como verdadeiro, mas mobilizando vetores axiológicos que consolidam a República instaurada por Vargas como o único caminho político possível. Embora na formulação do enunciado esteja explicitada a autoria do discurso defendido, as alternativas propostas e principalmente o gabarito não dão margem a uma problematização das fontes, tampouco exigem do leitor/aluno um posicionamento crítico, reforçando, por meio da introdução da voz de Francisco Campos, um discurso enaltecedor da era Vargas.

O autor da constituição de 1937, Francisco Campos, afirma no seu livro, *O Estado Nacional*, que o eleitor seria apático; a democracia de partidos conduziria à desordem; a independência do Poder Judiciário acabaria em injustiça e ineficiência; e que apenas o Poder Executivo, centralizado em Getúlio Vargas, seria capaz de dar racionalidade imparcial ao Estado, pois Vargas teria providencial intuição do bem e da verdade, além de ser um gênio político.

CAMPOS, F. *O Estado nacional*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940 (adaptado).

Segundo as ideias de Francisco Campos,

- Ⓐ os eleitores, políticos e juízes seriam mal-intencionados.
- Ⓑ o governo Vargas seria um mal necessário, mas transitório.
- Ⓒ Vargas seria o homem adequado para implantar a democracia de partidos.
- Ⓓ a Constituição de 1937 seria a preparação para uma futura democracia liberal.
- Ⓔ Vargas seria o homem capaz de exercer o poder de modo inteligente e correto.

Figura 16 - ENEM 2009

Na questão 62, percebem-se os mesmos mecanismos discursivos que produzem uma imagem positiva de Vargas, ainda que em um regime político ditatorial. Afinal, o que se procura destacar por meio do gabarito é que o programa Hora do Brasil "contribui para consolidar a imagem de Vargas como um governante das massas"

Questão 62

A partir de 1942 e estendendo-se até o final do Estado Novo, o Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio de Getúlio Vargas falou aos ouvintes da Rádio Nacional semanalmente, por dez minutos, no programa "Hora do Brasil". O objetivo declarado do governo era esclarecer os trabalhadores acerca das inovações na legislação de proteção ao trabalho.

GOMES, A. C. *A invenção do trabalhismo*. Rio de Janeiro: IUPERJ / Vértice. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988 (adaptado).

Os programas "Hora do Brasil" contribuíram para

- Ⓐ conscientizar os trabalhadores de que os direitos sociais foram conquistados por seu esforço, após anos de lutas sindicais.
- Ⓑ promover a autonomia dos grupos sociais, por meio de uma linguagem simples e de fácil entendimento.
- Ⓒ estimular os movimentos grevistas, que reivindicavam um aprofundamento dos direitos trabalhistas.
- Ⓓ consolidar a imagem de Vargas como um governante protetor das massas.
- Ⓔ aumentar os grupos de discussão política dos trabalhadores, estimulados pelas palavras do ministro.

Figura 17 - ENEM 2009

Estes itens apresentados em sequência, na prova de 2009, embora tratando de duas ações distintas temporalmente, evidenciam a dimensão do poder de ação da política: uma delas tangencia essa ação defendendo a indicação de Getúlio Vargas como aquele "capaz de exercer o poder de modo inteligente e correto" e outra, já com Vargas no poder, e em pleno Estado Novo, destacando a contribuição dos programas "Hora do Brasil" para consolidar sua imagem populista da figura política.

Da forma como o conteúdo é explorado na formulação do item 62, o Programa "Hora do Brasil" em invés de oferecer a possibilidade de pensar os meios de comunicação como estratégia discursiva para fixar sentidos de ação política em um determinado contexto histórico, é usado como pretexto para reforçar o culto à personalidade desse homem político.

A observação anterior encontra ainda uma maior sustentação quando comparada ao item 36 (ENEM, 2010), no qual os meios de comunicação, quando inseridos em outra cadeia discursiva, assumem a função de denunciar os perigos para a consolidação de uma sociedade democrática.

Questão 36

A chegada da televisão

A caixa de pandora tecnológica penetra nos lares e libera suas cabeças falantes, astros, novelas, noticiários e as fabulosas, irresistíveis garotas-propaganda, versões modernizadas do tradicional homem-sanduíche.

SEVCENKO, N. (Org). *História da Vida Privada no Brasil 3. República: da Belle Époque à Era do Rádio*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

A TV, a partir da década de 1950, entrou nos lares brasileiros provocando mudanças consideráveis nos hábitos da população. Certos episódios da história brasileira revelaram que a TV, especialmente como espaço de ação da imprensa, tornou-se também veículo de utilidade pública, a favor da democracia, na medida em que

- A amplificou os discursos nacionalistas e autoritários durante o governo Vargas.
- B revelou para o país casos de corrupção na esfera política de vários governos.
- C maquiou indicadores sociais negativos durante as décadas de 1970 e 1980.
- D apoiou, no governo Castelo Branco, as iniciativas de fechamento do parlamento.
- E corroborou a construção de obras faraônicas durante os governos militares.

Figura 18 - ENEM 2010

O item apresenta a potencialidade da televisão como "veículo de utilidade pública, a favor da democracia" e de produção e circulação de informações que interferem nas formas de ver e pensar o mundo. Interessante notar que o texto utilizado como recurso apresenta uma configuração semelhante a uma narrativa do cotidiano, destacando a caracterização da televisão como espaço de ação política da imprensa. Nessa questão, os meios de comunicação têm seus sentidos fixados como espaço de democracia, onde as ações políticas ganham visibilidade para atender a proposição da habilidade 21: "identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social" (BRASIL,2009 p.12). Interessa sublinhar que a arquitetura do item permite ir muito mais além do que satisfazer essa habilidade. Com efeito, as alternativas que devem ser descartadas conforme o gabarito divulgado trazem questões que traçam a linha divisória das diferenças que definem os elementos que compõem o exterior constitutivo da definição de democracia aqui defendida como, por exemplo, "apoiar iniciativas de fechamento do parlamento".

Outro aspecto interessante a ser sublinhado nesta questão é sua articulação com as questões discutidas anteriormente sobre o governo Vargas. A alternativa A, a ser descartada,

traz uma crítica ao autoritarismo do governo Vargas, induzindo a possibilidade de pensar que esta afirmação não se encontraria no domínio do verdadeiro.

O outro aspecto evidenciado nos itens que mobilizam sentidos de *política* diz respeito à presença de termos que sugerem a ideia de *conflito* como unidade diferencial da cadeia definidora de política. De uma maneira geral, esses itens traduzem a seleção do conteúdo explicitada no anexo da matriz de referência: "a luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais" (objetos de conhecimento).

Algumas questões permitem evidenciar a potencialidade dos conflitos⁷⁵ e dos impactos sociais de algumas decisões-ações tomadas no contexto da política. Estes itens traçam linhas que alinhavam ações políticas em diferentes escalas destacando o *conflito* como elemento em torno do qual se articulam as demais unidades diferenciais que definem a ação política.

Na questão 33 (ENEM, 2010), por exemplo, os conflitos políticos que antecederam o golpe militar de 1964 são resultantes "das contradições econômicas do modelo desenvolvimentista". Percebe-se a influência de uma matriz historiográfica que desloca o entendimento da ação política como ato isolado para o de uma ação coletiva, das "classes trabalhadoras", abrindo espaço para que entrem em cena na História do Brasil as classes subalternas como sujeitos políticos.

⁷⁵ Identifico que nas provas aplicadas os itens: 12, 28, 33 (2010); 22 (2011) e 43 (2012) se ocupam da discussão anunciada por meio de equivalências.

Questão 33

Não é difícil entender o que ocorreu no Brasil nos anos imediatamente anteriores ao golpe militar de 1964. A diminuição da oferta de empregos e a desvalorização dos salários, provocadas pela inflação, levaram a uma intensa mobilização política popular, marcada por sucessivas ondas grevistas de várias categorias profissionais, o que aprofundou as tensões sociais. Dessa vez, as classes trabalhadoras se recusaram a pagar o pato pelas "sobras" do modelo econômico juscelinista.

MENDONÇA, S. R. *A Industrialização Brasileira*. São Paulo: Moderna, 2002 (adaptado).

Segundo o texto, os conflitos sociais ocorridos no início dos anos 1960 decorreram principalmente

- A da manipulação política empreendida pelo governo João Goulart.
- B das contradições econômicas do modelo desenvolvimentista.
- C do poder político adquirido pelos sindicatos populistas.
- D da desmobilização das classes dominantes frente ao avanço das greves.
- E da recusa dos sindicatos em aceitar mudanças na legislação trabalhista.

Figura 19 - ENEM 2010

Nessa linha, reuni a seguir os itens que anunciassem sua filiação a movimentos de ação política coletiva para que pudesse pensá-los não de forma particularizada, mas como estratégias discursivas mobilizadas no campo discursivo da história permitindo ampliar a análise para além da indicação dos agentes envolvidos e focalizar as lutas hegemônicas pela significação de *política* e as demandas sociais nelas envolvidas.

Outros termos são mobilizados e incorporados à cadeia discursiva que associa *ação política* e *conflito*, como, por exemplo, os significantes *revolução* e *movimentos sociais*, ampliando o campo de demandas de direito reconhecidas pela instituição escolar e deslocando a fronteira do que define os conteúdos validados para serem ensinados.

Nessa linha, outros itens mobilizam situações específicas, do ponto de vista histórico, para colaborar com a sutura do sentido de "democracia" em torno do significante *ação política*. Encontro reforço para este argumento nas propostas que buscam avaliar conteúdos, como, por exemplo, as ações que desencadearam a guerra do contestado (questão 12; 2010), as causas dos conflitos sociais em 1960 (questão 33; 2010), a política do café com leite (questão 22; 2011). Entendo que inclusão desses conteúdos definem como conhecimento de qualidade as contradições, as disputas políticas que movimentam posições e estabilizam

algumas articulações, como, por exemplo, os representantes da pequena e média burguesia, bem como as alianças entre mineiros e paulistas.

Pelo investimento no conceito de *revolução* no campo da História, destaco aqui as questões 12 (ENEM, 2010) e 53 (ENEM, 2009), tomando-as como exemplos de mobilização deste significante com sentidos diferenciados. Interessante observar que na questão 12 esse termo é esvaziado de seu potencial transformador e subversivo, limitando seu uso para nomear um movimento da elite paulista contra o governo federal. Com efeito, a leitura do gabarito traduz mais a intenção de realimentar uma tradição de luta e resistência do Estado de São Paulo do que satisfazer as demandas sociais de maior participação política. Trazendo a revolução constitucionalista de 1932 como referência que integra os processos revolucionários, a questão utiliza a imagem como recurso para explorar os simbolismos, fazendo referência ao bandeirante, símbolo, naquele momento, do paulista na sua luta contra o governo de Vargas. Assim, este item define como o conhecimento de qualidade a ser ensinado um entendimento de política que traduz a interpretação hegemônica do conteúdo selecionado que consta no anexo da matriz de referência: "a luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais" (objetos de conhecimento).



Cartaz da Revolução Constitucionalista.
Disponível em: <http://veja.abril.com.br>. Acesso em: 29 jun. 2012.

Elaborado pelos partidários da Revolução Constitucionalista de 1932, o cartaz apresentado pretendia mobilizar a população paulista contra o governo federal.

Essa mobilização utilizou-se de uma referência histórica, associando o processo revolucionário

- A à experiência francesa, expressa no chamado à luta contra a ditadura.
- B aos ideais republicanos, indicados no destaque à bandeira paulista.
- C ao protagonismo das Forças Armadas, representadas pelo militar que empunha a bandeira.
- D ao bandeirantismo, símbolo paulista apresentado em primeiro plano.
- E ao papel figurativo de Vargas na política, enfatizado pela pequenez de sua figura no cartaz.

Figura 20 - ENEM 2010

Já na questão 53, o termo *revolução cultural* se insere em uma narrativa da história do Brasil que reconhece como protagonistas políticos outros sujeitos sociais que tendem a ser silenciados pela historiografia tradicional. Esse item permite que os movimentos sociais se tornem objetos de ensino a ser avaliado nesse exame.

Questão 53

O ano de 1968 ficou conhecido pela efervescência social, tal como se pode comprovar pelo seguinte trecho, retirado de texto sobre propostas preliminares para uma revolução cultural: "É preciso discutir em todos os lugares e com todos. O dever de ser responsável e pensar politicamente diz respeito a todos, não é privilégio de uma minoria de iniciados. Não devemos nos surpreender com o caos das ideias, pois essa é a condição para a emergência de novas ideias. Os pais do regime devem compreender que autonomia não é uma palavra vã; ela supõe a partilha do poder, ou seja, a mudança de sua natureza. Que ninguém tente rotular o movimento atual; ele não tem etiquetas e não precisa delas".

Journal de la comune étudiante. Textes et documents. Paris: Seuil, 1969 (adaptado).

Os movimentos sociais, que marcaram o ano de 1968,

- A foram manifestações desprovidas de conotação política, que tinham o objetivo de questionar a rigidez dos padrões de comportamento social fundados em valores tradicionais da moral religiosa.
- B restringiram-se às sociedades de países desenvolvidos, onde a industrialização avançada, a penetração dos meios de comunicação de massa e a alienação cultural que deles resultava eram mais evidentes.
- C resultaram no fortalecimento do conservadorismo político, social e religioso que prevaleceu nos países ocidentais durante as décadas de 70 e 80.
- D tiveram baixa repercussão no plano político, apesar de seus fortes desdobramentos nos planos social e cultural, expressos na mudança de costumes e na contracultura.
- E inspiraram futuras mobilizações, como o pacifismo, o ambientalismo, a promoção da equidade de gêneros e a defesa dos direitos das minorias.

Figura 21 - ENEM 2009

Em linhas gerais, verifico a ausência de questões dessa natureza nas avaliações aplicadas em 2008. Contudo, o quantitativo de questões presentes no período avaliado corresponde a 20% dos itens do acervo empírico deste trabalho.

Percebo que as questões estão planejadas de forma a mobilizar conhecimentos específicos de uma área disciplinar – História – para contemplar a competência 3: "compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais" (ENEM 2009, p.12).

Trago os itens presentes nas avaliações aplicadas em 2012 e 2009 que dão destaque às contestações de natureza cultural – o famoso "Maio de 1968" – (questão 22 ENEM, 2012) e

social (78 e 79 ENEM, 2009)⁷⁶ como demandas políticas em meio às lutas hegemônicas em torno dos direitos sociais.

QUESTÃO 22



Texto do Cartaz: "Amor e não guerra"

Foto de Jovens em protesto contra a Guerra do Vietnã. Disponível em: <http://goldenyyears60to69.blogspot.com>. Acesso em: 10 out. 2011.

Nos anos que se seguiram à Segunda Guerra, movimentos como o Maio de 1968 ou a campanha contra a Guerra do Vietnã culminaram no estabelecimento de diferentes formas de participação política. Seus *slogans*, tais como "Quando penso em revolução quero fazer amor", se tornaram símbolos da agitação cultural nos anos 1960, cuja inovação relacionava-se

- A à contestação da crise econômica europeia, que fora provocada pela manutenção das guerras coloniais.
- B à organização partidária da juventude comunista, visando o estabelecimento da ditadura do proletariado.
- C à unificação das noções de libertação social e libertação individual, fornecendo um significado político ao uso do corpo.
- D à defesa do amor cristão e monogâmico, com fins à reprodução, que era tomado como solução para os conflitos sociais.
- E ao reconhecimento da cultura das gerações passadas, que conviveram com a emergência do rock e outras mudanças nos costumes.

Figura 22 - ENEM 2012

Faço esse apontamento considerando a relação entre os enunciados e os gabaritos das questões a seguir. Nos processos de significação dos movimentos sociais, contextualizados

⁷⁶ Estes item encontram-se no anexo 3 neste trabalho.

historicamente, a combinação entre os "conflitos pela posse de terra" e "grupos em defesa dos direitos humanos" marcas discursivas dos enunciados, e "equidade de gêneros em defesa das minorias", "conscientização de trabalhadores", presentes nos gabaritos, fixam seus sentidos metonimicamente, por combinação, a conflitos de interesses de diferentes grupos sociais .

Na mesma linha de abordagem, trago um bloco de questões a seguir que acionam este sentido – luta de interesses e classes – mobilizando contextualizações sócio-históricas que dão destaque a movimentos que marcam a história do Brasil. Nas linhas deste traçado, identifico conteúdos como "Conjuração baiana" (questão 35 - ENEM, 2011), "A revolta da Vacina" (questão 41- ENEM, 2011), "O movimento sindical do Estado Novo" (questão 41- ENEM, 2012)⁷⁷, que operam com recursos metafóricos que contribuem para hegemonizar sentidos de movimentos sociais como ações de resistência de determinados grupos. Sublinho algumas expressões presentes nos gabaritos dessas questões que substanciam meu argumento: "impedir o povo", "insatisfação da população", "dificuldade imposta pelos fazendeiros e posseiros", "busca de consenso entre trabalhadores e patrões".

A questão 35 da edição de 2011 ilustra esse tipo de articulação entre as demandas pedagógicas (seleção de conteúdos clássicos da História do Brasil) e demandas sociais (fixações de sentido de ação política)

QUESTÃO 35

No clima das ideias que se seguiram à revolta de São Domingos, o descobrimento de planos para um levante armado dos artífices mulatos na Bahia, no ano de 1798, teve impacto muito especial; esses planos demonstravam aquilo que os brancos conscientes tinham já começado a compreender: as ideias de igualdade social estavam a propagar-se numa sociedade em que só um terço da população era de brancos e iriam inevitavelmente ser interpretados em termos raciais.

MAXWELL, K. Condicionismos da Independência do Brasil. In: SILVA, M.N. (coord.) *O Império luso-brasileiro, 1750-1822*. Lisboa: Estampa, 1986.

⁷⁷ Estas questões constam no anexo 3.

O temor do radicalismo da luta negra no Haiti e das propostas das lideranças populares da Conjuração Baiana (1798) levaram setores da elite colonial brasileira a novas posturas diante das reivindicações populares. No período da Independência, parte da elite participou ativamente do processo, no intuito de

- A** instalar um partido nacional, sob sua liderança, garantindo participação controlada dos afro-brasileiros e inibindo novas rebeliões de negros.
- B** atender aos clamores apresentados no movimento baiano, de modo a inviabilizar novas rebeliões, garantindo o controle da situação.
- C** firmar alianças com as lideranças escravas, permitindo a promoção de mudanças exigidas pelo povo sem a profundidade proposta inicialmente.
- D** impedir que o povo conferisse ao movimento um teor libertário, o que terminaria por prejudicar seus interesses e seu projeto de nação.
- E** rebelar-se contra as representações metropolitanas, isolando politicamente o Príncipe Regente, instalando um governo conservador para controlar o povo.

Figura 23 - ENEM 2011

A questão acima apresenta vestígios de outro tipo de conflito que será explorado em outros itens do ENEM e que tem como força enunciativa trazer de forma articulada, na cadeia definidora de *conhecimento escolar de qualidade*, as demandas sociais mobilizadas simultaneamente em torno dos termos *política* e *cultura*. Refiro-me particularmente às questões dos movimentos sociais ancorados em pertencimentos étnico-raciais. Interessa explorar como essas demandas, ao serem hibridizadas com as demandas pedagógicas – seleção dos fluxos de científicidade sob a forma de conteúdos disciplinares ou formas de se relacionar com esses conteúdos – reforçam ou enfraquecem suas potencialidades subversivas.

Já a questão 39 (ENEM 2008) serve de exemplo para ilustrar um tipo de articulação discursiva que enfraquece o potencial subversivo. Importa sublinhar que a matriz de referência, no que diz respeito a competências e habilidades, não faz nenhum destaque a esta questão. Esta é referenciada apenas como "objeto de conhecimento" na outra versão do ENEM: "a escravidão e formas de resistência indígena e africana na América. História cultural dos povos africanos. A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira" (ENEM, 2009 p.22).

O abolicionista Joaquim Nabuco fez um resumo dos fatores que levaram à abolição da escravatura com as seguintes palavras: "Cinco ações ou concursos diferentes cooperaram para o resultado final: 1.º) o espírito daqueles que criavam a opinião pela idéia, pela palavra, pelo sentimento, e que a faziam valer por meio do Parlamento, dos *meetings* [reuniões públicas], da imprensa, do ensino superior, do púlpito, dos tribunais; 2.º) a ação coercitiva dos que se propunham a destruir materialmente o formidável aparelho da escravidão, arrebatando os escravos ao poder dos senhores; 3.º) a ação complementar dos próprios proprietários, que, à medida que o movimento se precipitava, iam libertando em massa as suas 'fábricas'; 4.º) a ação política dos estadistas, representando as concessões do governo; 5.º) a ação da família imperial."

Joaquim Nabuco. *Minha formação*. São Paulo: Martin Claret, 2005, p. 144 (com adaptações).

Nesse texto, Joaquim Nabuco afirma que a abolição da escravatura foi o resultado de uma luta

-  A de idéias, associada a ações contra a organização escravista, com o auxílio de proprietários que libertavam seus escravos, de estadistas e da ação da família imperial.
-  B de classes, associada a ações contra a organização escravista, que foi seguida pela ajuda de proprietários que substituíam os escravos por assalariados, o que provocou a adesão de estadistas e, posteriormente, ações republicanas.
-  C partidária, associada a ações contra a organização escravista, com o auxílio de proprietários que mudavam seu foco de investimento e da ação da família imperial.
-  D política, associada a ações contra a organização escravista, sabotada por proprietários que buscavam manter o escravismo, por estadistas e pela ação republicana contra a realeza.
-  E religiosa, associada a ações contra a organização escravista, que fora apoiada por proprietários que haviam substituído os seus escravos por imigrantes, o que resultou na adesão de estadistas republicanos na luta contra a realeza.

Figura 24 - ENEM 2008

É possível perceber que os negros escravos não aparecem em nenhuma parte que compõe o item como sujeitos políticos que participam ativamente desse momento da história. Esse tipo de articulação tende a estar presente nos itens que trazem como conteúdo escolar aspectos relativos à escravidão. Nessa linha, o destaque dado aos ideais abolicionistas como forma de emancipação, tendo como foco os processos de lutas sociais entre as elites, apresenta-se como uma saída para as tensões que marcam este período histórico. No enunciado da questão 39 (ENEM,2008) , "a abolição da escravatura como resultado de luta" é assim fixada com ênfase nas ideias e ações do abolicionistas para libertar os escravos de "estadistas e da ação da família Imperial". De modo semelhante, a questão 23, aplicada em 2010, sintetiza essa ideia ao trazer a vida do abolicionista Luiz Gama e indica no enunciado a abolição como "resultado importante de lutas sociais".

Questão 23

Negro, filho de escrava e fidalgo português, o baiano Luiz Gama fez da lei e das letras suas armas na luta pela liberdade. Foi vendido ilegalmente como escravo pelo seu pai para cobrir dívidas de jogo. Sabendo ler e escrever, aos 18 anos de idade conseguiu provas de que havia nascido livre. Autodidata, advogado sem diploma, fez do direito o seu ofício e transformou-se, em pouco tempo, em proeminente advogado da causa abolicionista.

AZEVEDO, E. O Orfeu de carapinha. In: *Revista de História*. Ano 1, nº 3. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, jan. 2004 (adaptado).

A conquista da liberdade pelos afro-brasileiros na segunda metade do séc. XIX foi resultado de importantes lutas sociais condicionadas historicamente. A biografia de Luiz Gama exemplifica a

- A impossibilidade de ascensão social do negro forro em uma sociedade escravocrata, mesmo sendo alfabetizado.
- B extrema dificuldade de projeção dos intelectuais negros nesse contexto e a utilização do Direito como canal de luta pela liberdade.
- C rigidez de uma sociedade, assentada na escravidão, que inviabilizava os mecanismos de ascensão social.
- D possibilidade de ascensão social, viabilizada pelo apoio das elites dominantes, a um mestiço filho de pai português.
- E troca de favores entre um representante negro e a elite agrária escravista que outorgara o direito advocatício ao mesmo.

Figura 25 - ENEM 2010

Outra forma de negar ao negro escravizado sua condição de sujeito protagonista das ações políticas consiste em enfatizar uma abordagem culturalista da história da escravidão, como pode ser evidenciada na questão 05 (ENEM 2012).

QUESTÃO 05

Torna-se claro que quem descobriu a África no Brasil, muito antes dos europeus, foram os próprios africanos trazidos como escravos. E esta descoberta não se restringia apenas ao reino linguístico, estendia-se também a outras áreas culturais, inclusive à da religião. Há razões para pensar que os africanos, quando misturados e transportados ao Brasil, não demoraram em perceber a existência entre si de elos culturais mais profundos.

SLENES, R. Malungu, ngoma vemi! África coberta e descoberta do Brasil. Revista USP, n. 12, dez./jan./fev. 1991-92 (adaptado).

Com base no texto, ao favorecer o contato de indivíduos de diferentes partes da África, a experiência da escravidão no Brasil tornou possível a

- A formação de uma identidade cultural afro-brasileira.
- B superação de aspectos culturais africanos por antigas tradições europeias.
- C reprodução de conflitos entre grupos étnicos africanos.
- D manutenção das características culturais específicas de cada etnia.
- E resistência à incorporação de elementos culturais indígenas.

Figura 26 - ENEM 2012

Já a questão 65 apresenta uma outra possibilidade de articulação, fazendo emergir os conflitos raciais como forma de resistência. Percebe-se que as lutas pela liberdade como forma de emancipação evidenciam o direito e possibilidade de ascensão social como uma conquista que se dá em meio a conflitos. Justifico este argumento com marcas discursivas presentes nos enunciados e gabaritos.

Questão 65

No tempo da independência do Brasil, circulavam nas classes populares do Recife trovas que faziam alusão à revolta escrava do Haiti:

Marinheiros e caiados
Todos devem se acabar,
Porque só pardos e pretos
O país não de habitar.

AMARAL, F. P. do. *Apud CARVALHO, A. Estudos pernambucanos*. Recife: Cultura Acadêmica, 1907.

O período da independência do Brasil registra conflitos raciais, como se depreende

- A dos rumores acerca da revolta escrava do Haiti, que circulavam entre a população escrava e entre os mestigos pobres, alimentando seu desejo por mudanças.
- B da rejeição aos portugueses, brancos, que significava a rejeição à opressão da Metrópole, como ocorreu na Noite das Garrafadas.
- C do apoio que escravos e negros forros deram à monarquia, com a perspectiva de receber sua proteção contra as injustiças do sistema escravista.
- D do repúdio que os escravos trabalhadores dos portos demonstravam contra os marinheiros, porque estes representavam a elite branca opressora.
- E da expulsão de vários líderes negros independentistas, que defendiam a implantação de uma república negra, a exemplo do Haiti.

Figura 27 - ENEM 2009

Como contraponto a essa ideia, a questão 27 (2011) ao trazer a imagens de negros libertos para ser analisada pelo leitor, traz no comando a proposta de pensar nos aspectos históricos da escravidão. O gabarito aponta a possibilidade de ascensão de negros libertos, sendo esta ideia fortalecida "como um elemento de diferenciação social".

QUESTÃO 27



Foto de Militão, São Paulo, 1879.

ALENCASTRO, L. F. (org). *História da vida privada no Brasil II: Império: a corte e a modernidade nacional*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

Que aspecto histórico da escravidão no Brasil do séc. XIX pode ser identificado a partir da análise do vestuário do casal retratado acima?

- A O uso de trajes simples indica a rápida incorporação dos ex-escravos ao mundo do trabalho urbano.
- B A presença de acessórios como chapéu e sombrinha aponta para a manutenção de elementos culturais de origem africana.
- C O uso de sapatos é um importante elemento de diferenciação social entre negros libertos ou em melhores condições na ordem escravocrata.
- D A utilização do paletó e do vestido demonstra a tentativa de assimilação de um estilo europeu como forma de distinção em relação aos brasileiros.
- E A adoção de roupas próprias para o trabalho doméstico tinha como finalidade demarcar as fronteiras da exclusão social naquele contexto.

Figura 28 - ENEM 2009

Nessa linha, os negros são identificados de forma generalista tendendo a sustentar a ideia de um grupo em posição subalternizada a dos "branco". As identidades são assim constituídas em posições que se antagonizam.

As tensões que atravessam a temporalidade em relação a essa identidade diferencial é pauta de outro item – 32 (ENEM 2011), além do 27 (ENEM 2010) –, que trata das regulamentações, nas quais as práticas articulatórias fixadas nas superfícies textuais se associam à marca da injustiça social e da discriminação racial.

QUESTÃO 32

A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, inclui no currículo dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e determina que o conteúdo programático incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, além de instituir, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como data comemorativa do "Dia da Consciência Negra".

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 27 jul. 2010 (adaptado).

A referida lei representa um avanço não só para a educação nacional, mas também para a sociedade brasileira, porque

- A legitima o ensino das ciências humanas nas escolas.
- B divulga conhecimentos para a população afro-brasileira.
- C reforça a concepção etnocêntrica sobre a África e sua cultura.
- D garante aos afrodescendentes a igualdade no acesso à educação.
- E impulsiona o reconhecimento da pluralidade étnico-racial do país.

Figura 25 - ENEM 2011

Interpreto que a presença desses itens nas avaliações tende a fortalecer as discussões nos espaços escolares acerca dessas questões como demanda de reconhecimento das tensões e disputas que envolvem a questão racial, endereçada à escola.

Na questão que trago a seguir, identifico possibilidades de expansão da cadeia de significação dos movimentos sociais para além dos limites fixados por lutas de interesses ou classes, apresentando uma tendência a realçar a criação e politização de espaços alternativos de lutas coletivas.

Nelas, os movimentos sociais tematizam questões em outra linha, que não as restritas à esfera de classes ou a pertencimentos culturais. Com este contorno, questões étnicas, da ética, da politização da juventude, dos direitos culturais são diferenças mobilizadas pelos itens e que

configuram os processos de significação dos movimentos sociais como demandas populares (LACLAU, 2001). E desse modo, os atores coletivos portadores de demandas se articulam contingencialmente desestabilizando a definição de movimentos sociais como sistemas fechados ou ações políticas de grupos de interesses específicos. Em outras palavras, embora a questão 01 (ENEM, 2011) abaixo opere com a cadeia política-democracia-cidadania, sua construção discursiva abre a possibilidade de deslocar essa fronteira por outros caminhos, permitindo significar de forma diferente as ações políticas enfatizadas na maioria das questões. Com efeito, nessa cadeia discursiva definidora de movimentos sociais, o campo de ação permanece, mas não seus atores.

QUESTÃO 01

Movimento dos Caras-Pintadas



Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br>. Acesso em: 17 abr. 2010 (adaptado).

O movimento representado na imagem, do início dos anos de 1990, arrebatou milhares de jovens no Brasil.

Nesse contexto, a juventude, movida por um forte sentimento cívico,

- A** aliou-se aos partidos de oposição e organizou a campanha Diretas Já.
- B** manifestou-se contra a corrupção e pressionou pela aprovação da Lei da Ficha Limpa.
- C** engajou-se nos protestos relâmpago e utilizou a internet para agendar suas manifestações.
- D** espelhou-se no movimento estudantil de 1968 e protagonizou ações revolucionárias armadas.
- E** tornou-se porta-voz da sociedade e influenciou no processo de *impeachment* do então presidente Collor.

Figura 26 - ENEM 2011

Os apontamentos desta subseção procuraram ressaltar os processos de significação em torno do significante político que mobilizaram diferentes unidades diferenciais – *organização política, cidadania, democracia, leis, regime político, ação política, conflitos, revolução, movimentos sociais, identidade, diferença* – configurando estratégias discursivas que permitiram o entrecruzamento das demandas pedagógicas e sociais.

Procurei marcar as tensões que circulam nas avaliações aplicadas que ora bloqueiam o fluxo de sentido das demandas sociais pelo viés do conteúdo disciplinar das áreas das Ciências Humanas ora ampliam essa cadeia, incorporando outras questões que não são necessariamente hegemonizadas pelo fluxo disciplinar.

4.3.2 Demandas de ordem cultural

O mesmo movimento foi feito para o significante *cultura*. Reagrupei assim os itens em função das diferentes formas encontradas entre as demandas sociais e pedagógicas em torno deste termo e/ou outros que considerei do mesmo campo semântico, como, por exemplo, *identidade, diversidade, diferença*.

Ao contrário do significante política, não encontrei questões que discutissem o conceito de cultura. De uma maneira geral, o conjunto das questões classificadas nesse grupo opera com um ou mais sentidos do mesmo. A maioria dos itens enfatiza a sua dimensão antropológica, fixando este significante como sinônimo de um conjunto particular de formas de estar no mundo compartilhada por um grupo específico de sujeitos como é o caso das questões: 1, 2, 42 (2008); 27 e 32 (2011), 59 (2009); 18, 38 e 40 (2010); 05, 41 e 43 (2012);

Um olhar mais atento para este grupo, no entanto, pode apontar distinções entre essas questões. Assim temos, por exemplo, aquelas que enfatizam a ideia de pertencimento cultural e mobilizam questões étnico-raciais ou as que operam na interface entre cultura-poder-classe social, deixando entrever sentidos de uma cultura dominada/popular em oposição a uma cultura dominante, como exemplo os itens (27, 2011; 38 e 40, 2010; 41,2102). Embora esse recorte também estivesse presente quando tratei das demandas sociais em torno do significante política, entendo que a ênfase aqui é outra.

Com efeito, as questões foram incorporadas aqui pelo viés do significante cultura e, desse modo, embora haja hibridizações entre os significantes cultura-poder na formulação dessas demandas, como explorado anteriormente, interessava-me também evidenciar, assim

como feito para o significante política, outras possíveis estratégias discursivas. Importa observar, entre as questões que operam com pertencimentos culturais, o quantitativo relevante das questões que envolvem conteúdos disciplinares da área de História centrados nas questões indígenas e/ou dos negros, como já discutido na subseção anterior. Resta-nos saber quais os fluxos de científicidade mobilizados nessas questões e quais os efeitos de deslocamento produzidos na fronteira do *conhecimento escolar de qualidade*. Como essa política de avaliação faz a gestão das demandas dos movimentos sociais – movimento negro, indígena – que interpelam os currículos da educação básica em nossa atualidade? Ou o que se espera que o leitor/aluno deste texto curricular estabeleça como relação com esses conteúdos disciplinares?

Uma primeira observação que salta aos olhos diz respeito ao fato de que as questões que incorporam a temática indígena, operando com o significante cultura, na perspectiva de pertencimento cultural, não mobilizam o significante *política* ou seus correlatos.

Questão 18

Os vestígios dos povos Tupi-guarani encontram-se desde as Missões e o rio da Prata, ao sul, até o Nordeste, com algumas ocorrências ainda mal conhecidas no sul da Amazônia. A leste, ocupavam toda a faixa litorânea, desde o Rio Grande do Sul até o Maranhão. A oeste, aparecem (no rio da Prata) no Paraguai e nas terras baixas da Bolívia. Evitam as terras inundáveis do Pantanal e marcam sua presença discretamente nos cerrados do Brasil central. De fato, ocuparam, de preferência, as regiões de floresta tropical e subtropical.

PROUS, A. *O Brasil antes dos brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

Os povos indígenas citados possuíam tradições culturais específicas que os distinguiam de outras sociedades indígenas e dos colonizadores europeus. Entre as tradições tupi-guarani, destacava-se

- a organização em aldeias politicamente independentes, dirigidas por um chefe, eleito pelos indivíduos mais velhos da tribo.
- b a ritualização da guerra entre as tribos e o caráter semissedentário de sua organização social.
- c a conquista de terras mediante operações militares, o que permitiu seu domínio sobre vasto território.
- d o caráter pastoril de sua economia, que prescindia da agricultura para investir na criação de animais.
- e o desprezo pelos rituais antropofágicos praticados em outras sociedades indígenas.

Figura 31 - ENEM 2010

Já no enunciado as "tradições culturais específicas" anunciam o sentido hegemônico de cultura com o qual esta questão opera. Desse modo, os elementos nomeados como "cultura" têm estreita vinculação com seus determinados tempos-espacos. Reforço este

argumento com as construções dos textos-base que trazem as fontes de informação como elementos culturais que auxiliam na compreensão de questões de ordem social. Considerando esses itens, interpreto que ao ser tomada como objeto de ensino, a cultura é sinônimo de tradição a ser cultuada e transmitida. Sendo este fluxo de sentido contingencialmente fixado e referenciado, pelos gabaritos, como conhecimento de qualidade.

Destaco o significante "específica" como marca linguística que define este grupo indígena de duas formas: antagonizando a cultura indígena de forma geral, como exterior constitutivo da cultura dos colonizadores europeus, mas que desloca, metonimicamente, também esta fronteira, em outra escala, ao distinguir os tupi-guaranis de "outras sociedades indígenas".

A dimensão da cultura como objeto de ensino aciona noções de diferença marcada pelas formas de organização de grupos distintos sem aparentemente uma pretensa hierarquização entre elas, não deixando, contudo, de estabelecer o limite entre "nós" e "eles". O gabarito fixa o sentido de cultura como tradição e prática de significação que interfere também nas formas de "organização social"⁷⁸.

Do mesmo modo, pelo viés da tradição, em outro dois itens a cultura indígena é referenciada destacando as formas de relação e percepção de fenômenos tendo seu valor reconhecido como "saberes" específicos deste grupo.

⁷⁸Outro item que opera nesta mesma linha aparece na avaliação aplicada em 2009 (questão 48), que compõe o anexo 3.

Questão 54

Os Yanomami constituem uma sociedade indígena do norte da Amazônia e formam um amplo conjunto linguístico e cultural. Para os Yanomami, *urihi*, a "terra-floresta", não é um mero cenário inerte, objeto de exploração econômica, e sim uma entidade viva, animada por uma dinâmica de trocas entre os diversos seres que a povoam. A floresta possui um sopro vital, *wixiá*, que é muito longo. Se não a desmatarmos, ela não morrerá. Ela não se decompõe, isto é, não se desfaz. É graças ao seu sopro úmido que as plantas crescem. A floresta não está morta pois, se fosse assim, as florestas não teriam folhas. Tampouco se veria água. Segundo os Yanomami, se os brancos os fizerem desaparecer para desmatá-la e morar no seu lugar, ficarão pobres e acabarão tendo fome e sede.

ALBERT, B. Yanomami, o espírito da floresta. *Almanaque Brasil Socioambiental*. São Paulo: ISA, 2007 (adaptado).

De acordo com o texto, os Yanomami acreditam que

- A a floresta não possui organismos decompositores.
- B o potencial econômico da floresta deve ser explorado.
- C o homem branco convive harmonicamente com *urihi*.
- D as folhas e a água são menos importantes para a floresta que seu sopro vital.
- E *Wixiá* é a capacidade que tem a floresta de se sustentar por meio de processos vitais.

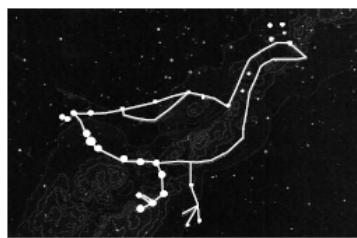
Figura 327 - ENEM 2009

Texto para as questões 1 e 2

A Ema

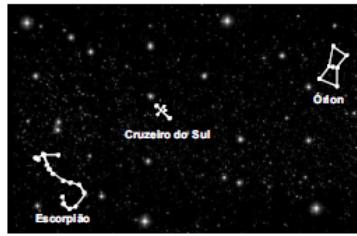
O surgimento da figura da Ema no céu, ao leste, no anôitecer, na segunda quinzena de junho, indica o início do inverno para os índios do sul do Brasil e o começo da estação seca para os do norte. É limitada pelas constelações de Escorpião e do Cruzeiro do Sul, ou *Cut'uxu*. Segundo o mito guarani, o *Cut'uxu* segura a cabeça da ave para garantir a vida na Terra, porque, se ela se soltar, beberá toda a água do nosso planeta. Os tupis-guaranis utilizam o *Cut'uxu* para se orientar e determinar a duração das noites e as estações do ano.

A ilustração a seguir é uma representação dos corpos celestes que constituem a constelação da Ema, na percepção indígena.



Almanaque BRASIL, maio/2007 (com adaptações).

A próxima figura mostra, em campo de visão ampliado, como povos de culturas não-indígenas percebem o espaço estelar em que a Ema é vista.



Intemet: <geocities.yahoo.com.br> (com adaptações).

Questão 1

Considerando a diversidade cultural focalizada no texto e nas figuras acima, avalie as seguintes afirmativas.

- I A mitologia guarani relaciona a presença da Ema no firmamento às mudanças das estações do ano.
- II Em culturas indígenas e não-indígenas, o Cruzeiro do Sul, ou *Cut'uxu*, funciona como parâmetro de orientação espacial.
- III Na mitologia guarani, o *Cut'uxu* tem a importante função de segurar a Ema para que seja preservada a água da Terra.
- IV As três Marias, estrelas da constelação de Órion, compõem a figura da Ema.

É correto apenas o que se afirma em

- A I.
- B II e III.
- C III e IV.
- D I, II e III.
- E I, II e IV.

Figura 33 - ENEM 2008

Questão 2

Assinale a opção correta a respeito da linguagem empregada no texto A Ema.

- A A palavra *Cut'uxu* é um regionalismo utilizado pelas populações próximas às aldeias indígenas.
- B O autor se expressa em linguagem formal em todos os períodos do texto.
- C A ausência da palavra *Ema* no início do período "É limitada (...)" caracteriza registro oral.
- D A palavra *Cut'uxu* está destacada em itálico porque integra o vocabulário da linguagem informal.
- E No texto, predomina a linguagem coloquial porque ele consta de um almanaque.

Figura 284 - ENEM 2008

Ao abordar o "conjunto linguístico e cultural" dos Yanomamis, (questão 54, 2009) tanto no texto-base quanto no enunciado, assim como acontece também na questão 1 (2008) referente ao mito guarani, os itens tendem a ampliar a cadeia discursiva definidora de conhecimento escolar incluindo os saberes indígenas como objeto de ensino.

Ao contrário do item 2 (2008), as construções, no itens 54 (2009) e 1 (2008) marcam a posição de valorização de outros espaços de produção do conhecimento, legitimando o saber popular (indígena) e as formulações linguísticas – "irihi", "wixia" "Cut'uxu" – advindas desse contexto.

No gabarito da questão 01 de 2008, é possível perceber fixações de pertencimentos identitários por meio de produção de antagonismos como "cultura indígena e não indígena" em particular quando se trata de considerar, por exemplo, a relevância do conteúdo escolar "localização espacial".

Destaco ainda no item da avaliação aplicada em 2009, a preocupação expressa na alternativa C com o corte antagônico índio/homem branco, marcando as diferenças culturais da descrição de uma nação indígena "homem branco vive harmonicamente com a urihi", embora esta seja uma resposta não validada como correta.

De modo semelhante, à questão 30 (ENEM/2011) se ocupa em discutir as identidades culturais dos índios e os processos de identificação/diferenciação com os europeus.

QUESTÃO 30

Em geral, os nossos tupinambás ficam bem admirados ao ver os franceses e os outros dos países longínquos terem tanto trabalho para buscar o seu arobotá, isto é, pau-brasil. Houve uma vez um ancião da tribo que me fez esta pergunta: "Por que vindes vós outros, mairs e perós (franceses e portugueses), buscar lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra?"

LÉRY, J. *Viagem à Terra do Brasil*. In: FERNANDES, F. *Mudanças Sociais no Brasil*. São Paulo: Difel, 1974.

O viajante francês Jean de Léry (1534-1611) reproduz um diálogo travado, em 1557, com um ancião tupinambá, o qual demonstra uma diferença entre a sociedade europeia e a indígena no sentido

- A do destino dado ao produto do trabalho nos seus sistemas culturais.
- B da preocupação com a preservação dos recursos ambientais.
- C do interesse de ambas em uma exploração comercial mais lucrativa do pau-brasil.
- D da curiosidade, reverência e abertura cultural recíprocas.
- E da preocupação com o armazenamento de madeira para os períodos de inverno.

Figura 35 - ENEM 2008

As questões indígenas, ao serem esvaziadas de seu potencial político, são incluídas assim no conjunto dos conhecimentos escolares considerados de qualidade, sem ameaçar as configurações hegemônicas sedimentadas pela força enunciativa dos fluxos de científicidade. Identifico essa tendência nos itens 5 (2008), conforme ilusto com o item a seguir.

Em 2008, o texto que apresenta a questão 5 é um recurso utilizado de aproximação do conteúdo disciplinar à realidade do aluno, trazendo situações do cotidiano como contexto.

Questão 5

Um jornal de circulação nacional publicou a seguinte notícia:

Choveu torrencialmente na madrugada de ontem em Roraima, horas depois de os pajés caiapós Mantii e Kucrit, levados de Mato Grosso pela Funai, terem participado do ritual da dança da chuva, em Boa Vista. A chuva durou três horas em todo o estado e as previsões indicam que continuará pelo menos até amanhã. Com isso, será possível acabar de vez com o incêndio que ontem completou 63 dias e devastou parte das florestas do estado.

Jornal do Brasil, abr./1998 (com adaptações).

Considerando a situação descrita, avalie as afirmativas seguintes.

- I No ritual indígena, a dança da chuva, mais que constituir uma manifestação artística, tem a função de intervir no ciclo da água.
- II A existência da dança da chuva em algumas culturas está relacionada à importância do ciclo da água para a vida.
- III Uma das informações do texto pode ser expressa em linguagem científica da seguinte forma: a dança da chuva seria efetiva se provocasse a precipitação das gotículas de água das nuvens.

É correto o que se afirma em

- A I, apenas.
- B III, apenas.
- C I e II, apenas.
- D II e III, apenas.
- E I, II e III.

Figura 29 - ENEM 2008

Ao trazer as notícias publicadas no Jornal do Brasil como situação-problema da questão, combinada com as afirmativas para serem julgadas, este item avigora a condição da cultura indígena como portadora de saberes específicos, reconhecendo as práticas de significação deste grupo. Contudo, as afirmativas apresentadas para serem julgadas tratam de modo antagônico concepção ritualística e científica do saber, mesmo sendo consideradas corretas.

As afirmativas I e II tratam a dança da chuva como um híbrido entre manifestação artística e saber da experiência. Já a afirmativa III propõe uma espécie de "tradução" da informação veiculada no jornal para a linguagem científica. Entendo que ao trazê-la desse modo, o item desconsidera a legitimidade dos saberes indígenas, pois "a dança da chuva seria *efetiva* se provocasse a precipitação". Em outras palavras, os saberes indígenas ficam limitados ao seu reconhecimento como manifestação artística, pois o selo da legitimidade da informação é garantido pela ciência.

O argumento de que neste item o fluxo de científicidade estanca os sentidos de cultura indígena como saber outro é reforçado ao verificar no relatório pedagógico referente ao

ENEM 2008, onde aparece o registro de que esta questão, além de ser considerada difícil, se propõe a avaliar a habilidade 9, que tem como mote o significado e a importância da água.

H 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. (ENEM, 2008 p.1)

Com a proposta de avaliar a habilidade 20, descrita como a capacidade de "comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico" (Matriz de referência ENEM, 2008 p.1), o item 59 trata da questão indígena articulada à doutrinação religiosa. Esta questão também é pauta na prova aplicada em 2012, açãoada por outro conteúdo de ensino.

Questão 59

Na América inglesa, não houve nenhum processo sistemático de catequese e de conversão dos índios ao cristianismo, apesar de algumas iniciativas nesse sentido. Brancos e índios confrontaram-se muitas vezes e mantiveram-se separados. Na América portuguesa, a catequese dos índios começou com o próprio processo de colonização, e a mestiçagem teve dimensões significativas. Tanto na América inglesa quanto na portuguesa, as populações indígenas foram muito sacrificadas. Os índios não tinham defesas contra as doenças trazidas pelos brancos, foram derrotados pelas armas de fogo destes últimos e, muitas vezes, escravizados.

No processo de colonização das Américas, as populações indígenas da América portuguesa

- C foram submetidas a um processo de doutrinação religiosa que não ocorreu com os indígenas da América inglesa.
- B mantiveram sua cultura tão intacta quanto a dos indígenas da América inglesa.
- C passaram pelo processo de mestiçagem, que ocorreu amplamente com os indígenas da América inglesa.
- D diferenciaram-se dos indígenas da América inglesa por terem suas terras devolvidas.
- E resistiram, como os indígenas da América inglesa, às doenças trazidas pelos brancos.

Figura 30 - ENEM 2008

QUESTÃO 35

A experiência que tenho de lidar com aldeias de diversas nações me tem feito ver, que nunca índio fez grande confiança de branco e, se isto sucede com os que estão já civilizados, como não sucederá o mesmo com esses que estão ainda brutos.

NORONHA, M. Carta a J. Caldeira Brant. 2 jan.1751. Apud CHAIM, M. M. *Aldeamentos indígenas* (Goiás: 1749-1811). São Paulo: Nobel, Brasília: INL, 1983 (adaptado).

Em 1749, ao separar-se de São Paulo, a capitania de Goiás foi governada por D. Marcos de Noronha, que atendeu às diretrizes da política indigenista pomonalina que incentivava a criação de aldeamentos em função

- A** das constantes rebeliões indígenas contra os brancos colonizadores, que ameaçavam a produção de ouro nas regiões mineradoras.
- B** da propagação de doenças originadas do contato com os colonizadores, que dizimaram boa parte da população indígena.
- C** do empenho das ordens religiosas em proteger o indígena da exploração, o que garantiu a sua supremacia na administração colonial.
- D** da política racista da Coroa Portuguesa, contrária à miscigenação, que organizava a sociedade em uma hierarquia dominada pelos brancos.
- E** da necessidade de controle dos brancos sobre a população indígena, objetivando sua adaptação às exigências do trabalho regular.

Figura 31 - ENEM 2012

Embora ambos os itens acima mobilizem o significante cultura e acenem para as questões de poder imbricadas nas de ordem cultural – processo de doutrinação religiosa e as exigências feitas no trabalho – estas têm suas problematizações minimizadas, condensadas metaforicamente pela força da demanda pedagógica expressa no conteúdo histórico clássico – colonização da América (questão 59, 2008) e a política indigenista pomonalina (questão 35, 2012).

Percebo que além da perspectiva da tradição e da diversidade, a dimensão da cultura como patrimônio histórico é outro elemento presente nas questões. Essa associação metonímica se faz presente em todas as edições do ENEM de 2008 a 2012 destacando bens culturais como a linguagem, as produções artísticas, as ruínas como materialidade portadora de sentidos e valores, indícios de marcas temporais produtoras de sentidos de memória.

Os itens 17 e 38 (ENEM, 2008) traduzem a descrição feita na habilidade 18 reconhecendo a materialidade da cultura e a diversidade, por meio das representações linguísticas dos chineses e na obra de Debret. Identifico esse reconhecimento nas construções apresentadas pelo gabarito das duas questões.

Questão 17

A linguagem utilizada pelos chineses há milhares de anos é repleta de símbolos, os ideogramas, que revelam parte da história desse povo. Os ideogramas primitivos são quase um desenho dos objetos representados. Naturalmente, esses desenhos alteraram-se com o tempo, como ilustra a seguinte evolução do ideograma 馬, que significa cavalo e em que estão representados cabeça, cascos e cauda do animal.



Considerando o processo mencionado acima, escolha a seqüência que poderia representar a evolução do ideograma chinês para a palavra luta.

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Ⓐ | 𠂇 | 𠂇 | 𠂇 | 𠂇 | 𠂇 |
| Ⓑ | 𦥑 | 𦥑 | 𦥑 | 門 | 門 |
| Ⓒ | 𦥑 | 𦥑 | 𦥑 | 酒 | 酒 |
| Ⓓ | 𠂇 | 𠂇 | 𠂇 | 山 | 山 |
| Ⓔ | 𠂇 | 𠂇 | 𠂇 | 鳥 | 鳥 |

Figura 39 - ENEM 2008

Questão 38



Jean-Baptiste Debret. Entrudo, 1834.

Na obra *Entrudo*, de Jean-Baptiste Debret (1768-1848), apresentada acima,

- Ⓐ registram-se cenas da vida íntima dos senhores de engenho e suas relações com os escravos.
- Ⓑ identifica-se a presença de traços marcantes do movimento artístico denominado Cubismo.
- Ⓒ identificam-se, nas fisionomias, sentimentos de angústia e inquietações que revelam as relações conflituosas entre senhores e escravos.
- Ⓓ observa-se a composição harmoniosa e destacam-se as imagens que representam figuras humanas.
- Ⓔ constata-se que o artista utilizava a técnica do óleo sobre tela, com pinceladas breves e manchas, sem delinear as figuras ou as fisionomias.

Figura 40 - ENEM 2008

Na questão 38, a leitura da obra de Debret realça a "composição harmoniosa" característica às obras deste artista. Este aspecto é, pois, considerado como conhecimento de qualidade, em detrimento de outras características sociais retratadas na imagem como apontam as alternativas A e C que estão neste item, na condição de distratores.

Ainda na perspectiva de valorização da cultura como patrimônio, a sequência de itens apresentada faz este destaque incorporando dois elementos a esta cadeia de significação: a arte e memória. Elejo dois itens que ilustram a perspectiva anunciada.

Questão 47

O que se entende por Corte do antigo regime é, em primeiro lugar, a casa de habitação dos reis de França, de suas famílias, de todas as pessoas que, de perto ou de longe, dela fazem parte. As despesas da Corte, da imensa casa dos reis, são consignadas no registro das despesas do reino da França sob a rubrica significativa de Casas Reais.

ELIAS, N. *A sociedade de corte*. Lisboa: Estampa, 1987.

Algumas casas de habitação dos reis tiveram grande efetividade política e terminaram por se transformar em patrimônio artístico e cultural, cujo exemplo é

- A o palácio de Versalhes.
- B o Museu Britânico.
- C a catedral de Colônia.
- D a Casa Branca.
- E a pirâmide do faraó Quéops.

Figura 41 - ENEM 2009

QUESTÃO 18

Portadora de memória, a paisagem ajuda a construir os sentimentos de pertencimento; ela cria uma atmosfera que convém aos momentos fortes da vida, às festas, às comemorações.

CLAVAL, P. *Terra dos homens: a geografia*. São Paulo: Contexto, 2010 (adaptado).

No texto, é apresentada uma forma de integração da paisagem geográfica com a vida social. Nesse sentido, a paisagem, além de existir como forma concreta, apresenta uma dimensão

- A política de apropriação efetiva do espaço.
- B econômica de uso de recursos do espaço.
- C privada de limitação sobre a utilização do espaço.
- D natural de composição por elementos físicos do espaço.
- E simbólica de relação subjetiva do indivíduo com o espaço.

Figura 42 - ENEM 2012

Destaco nas superfícies textuais dos enunciados dos itens que compõem este bloco a presença de expressões e repetição que fixam o patrimônio como elemento articulador de sentidos de cultura: "efetividade política [...] se transformar em *patrimônio artístico e cultural*" (questão 47, 2009) , "reconhecidas como *patrimônio cultural material*" (questão 21 , 2010) , " [...] afetou também a produção artística" (questão 40, 2011) , "criação no Brasil do Serviço do *Patrimônio Histórico Artístico Nacional*" (questão 13, 2012). Entendo que esta repetição é um recurso para fortalecer o elemento "patrimônio" vinculado ao discurso da cultura como objeto de ensino, procurando, assim, atender a proposta da habilidade 5: "identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades" (Matriz de Referência, 2009, p. 11).

Interpreto estas construções como metáforas que tendem a fixar o reconhecimento da diversidade do patrimônio cultural como conhecimento de qualidade a ser ensinado na escola. Essa totalização metafórica hibridiza demandas de ordem social e pedagógica posicionando a cultura como conteúdo de ensino, sob essas bases.

Trazendo outros elementos para a cadeia discursiva da cultura transformada em objeto de ensino, o discurso que mobiliza suas formas de expressão são temas privilegiados em três itens desta avaliação, sendo estes distribuídos um a cada ano. Dois deles se dedicam a tratar dos impactos culturais na difusão da informação tanto por meio da tecnologia (questão 72, 2009) quanto pelos meios de comunicação, especificamente a televisão (questão 28, 2011). O terceiro, que trago neste bloco (questão 35, 2010), acena para a função da música popular brasileira como forma de expressão política-cultural. Este item, em especial, define como conteúdo o golpe político-militar, deflagrado em março de 1964.

QUESTÃO 28

Um volume imenso de pesquisas tem sido produzido para tentar avaliar os efeitos dos programas de televisão. A maioria desses estudos diz respeito às crianças — o que é bastante compreensível pela quantidade de tempo que elas passam em frente ao aparelho e pelas possíveis implicações desse comportamento para a socialização. Dois dos tópicos mais pesquisados são o impacto da televisão no âmbito do crime e da violência e a natureza das notícias exibidas na televisão.

GIDDENS, A. *Sociologia*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

O texto indica que existe uma significativa produção científica sobre os impactos socioculturais da televisão na vida do ser humano. E as crianças, em particular, são as mais vulneráveis a essas influências, porque

- A** codificam informações transmitidas nos programas infantis por meio da observação.
- B** adquirem conhecimentos variados que incentivam o processo de interação social.
- C** interiorizam padrões de comportamento e papéis sociais com menor visão crítica.
- D** observam formas de convivência social baseadas na tolerância e no respeito.
- E** apreendem modelos de sociedade pautados na observância das leis.

Figura 43 - ENEM2011

O item 72 (ENEM 2009) apresenta aspectos negativos da "invasão" digital global e aponta como necessidade a busca de alternativas para lidar com essa questão no cenário educacional, já que este advento "suscita o contato entre diferentes culturas". Desse modo, retrata a proposta que se apresenta na competência 4: "entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social". Destaco nesta construção a noção de causalidade que permeia esse item, fixando a relevância da difusão da cultura digital no cenário educacional.

No item 28 (ENEM, 2011), chamo atenção para as alternativas que serão descartadas, pois trazem informações que, embora façam parte da cadeia discursiva que compõe o cenário sociocultural descrito no texto-base, excluem a particularidade exigida pelo comando da questão, que é o destaque à vulnerabilidade das crianças. Ao fazer esta particularização, o item define como conhecimento de qualidade a importância de uma "visão crítica" para que não haja consolidação de "padrões de comportamento" determinados pela influência dos meios de comunicação.

Ainda nesta linha, a questão 35 (2010) traz a letra da música "Opinião" como uma denúncia da situação social, sobretudo no Rio de Janeiro, expressa nos versos "Se não tem água", "Se não tem carne", e da situação política do país, caracterizada pela repressão, abordada nos versos "Podem me prender", "Podem me bater".

Identifico que este item privilegia como conteúdo a dimensão política da cultura como espaço de produção de sentidos e de memória, como registro.

Questão 35

Opinião

Podem me prender
Podem me bater
Podem até deixar-me sem comer
Que eu não mudo de opinião.
Aqui do morro eu não saio não
Aqui do morro eu não saio não.

Se não tem água
Eu furo um poço

Se não tem carne
Eu compro um osso e ponho na sopa
E deixa andar, deixa andar...

Falem de mim
Quem quiser falar
Aqui eu não pago aluguel
Se eu morrer amanhã seu doutor,
Estou pertinho do céu

Zé Ketti. *Opinião*. Disponível em: <http://www.mpbnet.com.br>.
Acesso em: 28 abr.2010.

Essa música fez parte de um importante espetáculo teatral que estreou no ano de 1964, no Rio de Janeiro. O papel exercido pela Música Popular Brasileira (MPB) nesse contexto, evidenciado pela letra de música citada, foi o de

- A entretenimento para os grupos intelectuais.
- B valorização do progresso econômico do país.
- C crítica à passividade dos setores populares.
- D denúncia da situação social e política do país.
- E mobilização dos setores que apoiavam a Ditadura Militar.

Figura 44 - ENEM 2010

A articulação discursiva entre cultura-política-poder também está presente na questão 41. Interessante observar que, embora neste item a mobilização da ideia de pertencimento cultural suturar essa cadeia equivalencial, ela não é potencializada quando hibridizada com demanda pedagógica. O gabarito desloca para um passado histórico violento a razão da discriminação desse grupo, esvaziando o potencial dessa temática ser tratado como uma demanda de nosso presente que interpela igualmente os currículos escolares.

Procurei analisar nesta seção como as demandas sociais de direito se articulam com as demandas pedagógicas tanto em termos da seleção dos conteúdos disciplinares como das relações estabelecidas como esse conhecimento, evidenciado pelas habilidades e atitudes a serem avaliadas nos diferentes itens. Destaquei assim, os arranjos discursivos que fixam os sentidos de política e cultura como elementos constitutivos da demanda social. No caso do significante *política*, as articulações entre as demandas da ordem do "pedagógico" – relativo à seleção e tratamento didático do conteúdo disciplinar – e do "social" – demandas de direito, sejam elas relacionadas ao combate às desigualdades ou à afirmação das diferenças –

apresentam diferentes combinações que ora tendem a reforçar um sentido legalista e funcionalista de política, ora subvertem as relações de poder hegemônicas. A análise apontou que os itens que operam com as cadeias discursivas definidoras de política que articulam significantes como *ação política* e *cultura* potencializam o discurso da subversão e apresentam uma capacidade de gestão mais refinada das diferentes demandas que interpelam a escola.

Por sua vez, os fluxos de sentidos mobilizados na cadeia definidora de cultura tendem a hegemonizar a cadeia discursiva na qual *tradição cultural*, *patrimônio histórico* assumem posições de destaque. Nesse movimento, termos como *diversidade cultural*, *diferença*, potentes categorias mobilizadas nos debates teóricos acerca da interface currículo-cultura-poder, tendem a ser subalternizados e/ou expelidos para fora da cadeia definidora de cultura, passando neste caso a se constituir como seu exterior constitutivo. Como procurei destacar, os sentidos de diversidade, presentes nas superfícies textuais, estão mais próximos de uma perspectiva de reconhecimento da diferença do que do enfrentamento dessa discussão. Entendo que como elementos não ganham força de demanda para movimentar as fronteiras da cultura como conteúdo de ensino, acionando e incorporando, por exemplo, demandas de identidade e de diferença.

As demandas da ordem do "social", quando articuladas com as demandas da ordem do pedagógico transformadas em conteúdos de ensino, podem deslocar as fronteiras hegemonicamente fixadas na definição do conhecimento escolar. Por meio dessa abordagem, os contornos disciplinares são borrados em função das demandas sociais endereçadas à escola, a fim de que, neste espaço, questões desta ordem possam ser problematizadas e transformadas em conhecimento escolar.

Ao fazer as leituras das questões/itens do ENEM, procurei evidenciar os deslocamentos das fronteiras do "social e do pedagógico" quando essas demandas são incorporadas nas políticas de avaliação. Pude perceber que, nesse jogo de linguagem, os fluxos de científicidade são um dos elementos que compõe a configuração discursiva do conhecimento de qualidade e tendem a produzir efeitos diferenciados nas fronteiras hegemônicas do escolar. Uma vez recontextualizado no contexto escolar sob a forma de conteúdo disciplinar, esses fluxos de científicidade participam como um momento da cadeia definidora de conhecimento escolar de qualidade e, como tal, são fixados contingencialmente. Nem vilões, tampouco panaceia, os conteúdos disciplinares fazem parte da cadeia discursiva – assim como os procedimentos, valores e atitudes – que sutura o escolar.

Uma pausa estratégica, para algumas considerações ...

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como
sou – eu não aceito.
Não aguento ser apenas um
sujeito que abre
portas, que puxa válvulas,
que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora,
que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem
usando borboletas.

(Manoel de Barros)

Ao considerar os contornos deste trabalho, faço aqui uma pausa, como aposta que a partir daqui outras articulações discursivas poderão tecer equivalências e diferenças a respeito das construções apresentadas nesta tese.

Ao inscrever este trabalho no campo da discursividade para pensar *qualidade da educação, políticas de avaliação e conhecimento escolar*, como sustentei argumentando ao longo destas páginas, faço esta pausa em forma de síntese nas palavras do poeta: "A riqueza do homem é sua incompletude". Tenho clareza de que a riqueza deste trabalho está na incompletude de suas construções, nos sentidos fixados provisoriamente que o coloca no jogo das problematizações dos sentidos de conhecimento escolar como parte da luta política pela qualidade da educação.

Neste processo de construir problematizações, fiz valer três argumentos: (i) a potencialidade do jogo político que coloca no domínio do verdadeiro, ainda que contingente, a definição do conhecimento escolar de qualidade; (ii) o diálogo no campo do currículo, com as teorizações do discurso, oferece possibilidades para pensar o *político* do conhecimento escolar e (iii) o entendimento de políticas de avaliação/curriculares como discurso que estabiliza sentidos de qualidade da educação/conhecimento escolar de qualidade por meio de operações retóricas em meio ao jogo político alimentado pelas diferentes demandas.

Um argumento, defendido no primeiro capítulo, é que a escola se configura como um espaço de produção de conhecimentos específicos. Conhecimentos que, de alguma forma, se diferem de saberes produzidos em outros espaços, mas tem sua legitimidade reconhecida pelos sujeitos que nela transitam. Assim, procurei sustentar a potencialidade heurística de pensar o *conhecimento escolar* abrindo mão do fundamento prévio como elemento estruturante de sua definição.

Nessa lógica, o conhecimento escolar torna-se um objeto potencialmente estratégico na construção dos processos de democratização da escola, seja no acesso, na sua distribuição e na própria significação dessa instituição.

Assim, procurei situar a escola como um campo político gestor de demandas sociais que lhe são endereçadas, entre elas a da qualidade da/na educação vista na perspectiva laclauiana como uma demanda popular, na medida em que articula diferentes interesses mobilizados no jogo político. Para tal, argumentei a favor de operar na pauta da epistemologia das demandas (RETAMOZO 2009).

Nesse exercício, a qualidade da educação como demanda popular mobiliza diferentes movimentos constituintes das políticas de avaliação como políticas de conhecimento escolar. Essa proposição permitiu-me olhar para as articulações discursivas produzidas no contexto das políticas de avaliação, menos preocupada com os consensos e mais atenta a unidades diferenciais.

Seguindo essa ordem de ideias, o segundo argumento vem da aposta de que a teoria do discurso permite explorar a manifestação "do político" nas definições do conhecimento, dimensionando o que será inscrito na esfera do verdadeiro a ser ensinado e portanto adjetivado como escolar. A ideia que procurei defender é que contestar as verdades previamente fixadas sobre conhecimento escolar – entendendo que este é um significante igualmente produzido em meio a processos de significação que mobilizam diferentes fluxos culturais em disputa – não é o mesmo que negar a sua inserção no domínio do verdadeiro. Afinal, este tipo de inserção potencializa a força subversiva do conhecimento escolar no jogo político.

Defendi, assim, no capítulo 2, a relevância da problematização da natureza do conhecimento escolar, considerando as unidades diferenciais e equivalenciais que o compõem, bem como as flutuações discursivas que dão o tom às estratégias políticas de fixação de sentido quando pensamos, por exemplo, as políticas de avaliação, as matrizes curriculares, os livros didáticos, as disciplinas escolares.

Ao fazer essa afirmação, realcei a contribuição do pós-fundacionismo, em uma mescla teórica com as discussões do campo do currículo, favorecendo uma pista de investigação que, considero, merece ser explorada para a superação das análises dicotômicas e hierarquizadas presentes no campo educacional.

Apoiada em Marchart (2009) e Retamozo (2009), encontrei subsídios para pensar a constituição da contingência, das disputas de sentido na interpretação de um fenômeno político, em particular, o ENEM. Ao assumir essa construção na pauta do pós-fundacional, reconheço, simultaneamente, a impossibilidade de um fechamento pleno e a necessidade de uma sutura contingente que permita o ato político da definição, no caso deste estudo, da significação do conhecimento escolar. Tratar esse significante considerando seu próprio movimento de definição, ou seja, entendê-lo como discurso, permitiu- me, além de colocá-lo sob rasura, como propõem Gabriel & Ferreira (2013), tratá-lo com elemento-chave, no jogo político, para pensar processos de democratização da escola pública.

Por meio do diálogo com essas construções, anuncio algumas possibilidades de apropriação dessa teoria, procurando pensar as políticas de avaliação como políticas curriculares que validam sentidos *de conhecimento escolar de qualidade* para ser ensinado na Educação Básica. No desenvolvimento das reflexões, considerando as superfícies textuais das matrizes e itens das avaliações, me inscrevo no jogo político em defesa da dimensão do "político" como agenda nas políticas da avaliação.

Essa perspectiva permitiu evidenciar que as fixações de fronteira do conhecimento escolar de qualidade dependem das práticas articulatórias contingenciais e específicas do contexto discursivo onde são produzidas.

Com esse exercício, sustentei meu terceiro argumento: *As políticas de avaliação/curriculares como discurso que estabilizam sentidos de qualidade da educação/conhecimento por meio de operações retóricas em jogo com as demandas*, nos capítulos 3 e 4 em diálogo com a empiria.

No contexto do ENEM, as operações retóricas – metáforas e metonímias – movimentam os fluxos de sentido de conhecimento escolar no jogo das demandas sociais e pedagógicas.

Assim, se por um lado, metaforicamente trazem por substituição as ideias de competências, habilidades, valores, atitudes, como estratégias para deslocar as noções conhecimento/conteúdo no espaço escolar e associá-lo à dimensão da aplicabilidade, por outro trazem a força da ciência de referência para selar o conhecimento de qualidade. Entendo

que essa construção discursiva tende a reforçar o ENEM como elemento estabilizador da demanda da qualidade da/na Educação.

Tanto nas matrizes de referência quanto nos itens, as tensões entre os fluxos de sentido de conhecimento que ocupam posições por ora universalizadas movimentam as demandas sociais e pedagógicas. Neste jogo, fixam sentidos de conhecimento disciplinarizado, didatizado, hibridizando por substituições metafóricas as unidades diferenciais que compõem essas demandas, ou seja, ciência, cultura, competência e valores.

Desse modo, o conhecimento escolar, circunscrito nos contornos do ENEM, tende a ser um significante flutuante, tendo seus sentidos articulados metaforicamente pelos fluxos de cientificidade, saberes populares, cultura, conteúdo, competência, conhecimento didatizado, disciplinarizado no jogo político de fixação das fronteiras do "escolar".

O fluxo de sentido é parte do jogo político, portanto, se por um lado os documentos – matriz e itens – apontam o conhecimento como elemento aglutinador de demandas sociais – direito, igualdade – por outro não abrem mão de fixá-lo em seu caráter científico, oriundo das áreas disciplinares. Sendo assim, a demanda pedagógica passa a ser eixo articulador da definição do conhecimento de qualidade.

Neste jogo, a ênfase na demanda pedagógica é evidenciada na preservação da natureza disciplinar mesmo quando a proposta é articular uma ou mais disciplinas escolares. A força dessa demanda na relação com o conhecimento é traduzida em competências e habilidades descritas na matriz e na forma como o item é construído. Na configuração dos itens – texto base, enunciado, alternativas – a proposta é apresentada por meio de uma situação-problema em que o leitor/aluno mobiliza conhecimentos para resolvê-la.

Destaqui que a demanda "social" fica reduzida ao ser acionada como contexto de apresentação de uma situação. Caminhando nessa direção em relação ao saber, em que o conhecimento científico é tomado como ferramenta para resolver as situações propostas, algumas habilidades trazem a dimensão da "cultura do aluno" como metáfora que marca esta posição.

Entendo que com essa configuração a questão da natureza e produção do conhecimento está subalternizada na relação de fixação escolar/ciência. Quando chamo atenção para a não problematização da natureza, refiro-me aos processos de seleção daqueles que serão colocados na condição de ensino.

Desse modo, o ENEM tem suas construções discursivas marcadas por tensões entre as demandas de ordem do social e do pedagógico, fixando fluxos de sentido de conhecimento de

qualidade. Nessa perspectiva, a forma de relação com o saber de referência é o elemento legitimador dessa política de avaliação que sela a qualidade da Educação Básica.

Argumentei que a demanda social, quando incorporada, mexe na natureza do conhecimento escolar e não apenas na aplicabilidade, na escala do saber-fazer, mas nos elementos que compõem o jogo da seleção dos conhecimentos de qualidade.

Fazer valer essa demanda é uma porta de entrada para a discussão e reabilitação do termo *conteúdo* como procurei sustentar, sem cair nas armadilhas do rótulo do conteudismo.

O exercício teórico-metodológico ensaiado no capítulo 4 permite abrir outras pistas investigativas sobre a dimensão política do conhecimento escolar. O que está em disputa é a fronteira do que *é* e do que *não é* *conhecimento escolar de qualidade*. Isso significa brigar na fronteira procurando simultaneamente desestabilizar articulações hegemônicas e produzir outras hegemonias. Dito de outra forma, trata-se de reativar em permanência os processos de fixação/desfixação do sentido/definição do conhecimento escolar. Buscar caminhos metodológicos que permitam explorar o jogo político da definição.

Por ora, fico com os apontamentos apresentados, que suscitam, desde já, possibilidades de desdobramentos outros. Assim, (des)fecho esse trabalho com as palavras do poeta Fernando Pessoa: *Sentir é criar. Sentir é pensar sem ideias, e por isso sentir é compreender, visto que o universo não tem ideias.* Essas palavras traduzem a sensação de compreensão e conclusão contingente ao término deste trabalho, com o qual me arrisquei a desenhar algumas ideias.

Referências Bibliográficas

- BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Curriculum sem fronteiras*. v. 1, n. 2, pp. 99-116, Jul./Dez., 2001. Disponível em www.curriculosemfronteiras.org, acesso em dezembro de 2012
- BURITY, Joanildo A.. Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau. In: Marcos Aurélio Guedes de Oliveira. (Org.). *Política e Contemporaneidade no Brasil*. Recife: Edições Bagaço Ltda, 2010, p. 29-74.
- _____. Teoria do discurso e educação: reconstruindo vínculo entre cultura e política. *Revista Teias*. [online]. 2010, n.22, pp. 01-23.
- _____. Desconstrução, Hegemonia e Democracia: o Pós-Marxismo de Ernesto Laclau, In: Guedes, Marcos Aurélio (org.). *Contemporaneidade e Política no Brasil*. Recife, Bagaço. 1997.
- _____. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D. & RODRIGUES, L.P. *Pós estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre EDIPUCRS, 2008, p.35-47.
- BAHIENSE, D. A. O "bom aluno de história": o que o conhecimento histórico escolar tem a ver com isso? *Dissertação de Mestrado* defendida no Programa de Pós- graduação da Faculdade de Educação (PPGE) da UFRJ, 2011 <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/ppge.html>.
- BARCELLOS, V. A. *Curriculum e capoeira: negociações de “cultura negra” na escola*. *Dissertação de Mestrado* defendida no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação (PPGE) da UFRJ, 2013 <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/ppge.html>.
- BONAMINO, A. & SOUSA, S.K. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p.373-388, abr./jun. 2012.
- BRASIL. Constituição Federal. 1988.
- BRASIL, MEC. LEI 9394/96. Disponível em: <portalmec.gov.br>. Acesso: outubro, 2012.
- _____. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <portalmec.gov.br>. Acesso em: outubro 2013.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Primeira oficina do Banco Nacional de Itens de 2012 acontece de 27/02 a 2/3. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar//asset_publisher/6AhJ/content/primeira-oficina-de-2012-do-banco-nacional-de-itens-do-enem>. Acesso em: outubro 2013.
- Anísio Teixeira. Relatório Pedagógico. 2008. Disponível em

<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/relatorios-pedagogicos>. Acesso: janeiro, 2014

CASTRO, M. MORAES de. Sentidos de conhecimento escolar no jogo de linguagem nas políticas oficiais de currículo Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação (PPGE) da UFRJ, 2012.

COSTA, M.V. Currículo e pedagogia em tempo de proliferação da diferença: In Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas – XIV ENDIPE; Porto Alegre – RS: Edipucrs, 2008.

_____. Velhos temas, novos problemas- a arte de perguntar em tempos pós-modernos In COSTA, M V & BUJES, M.I.E. (orgs.) Caminhos investigativos III, Rio de Janeiro, DP&A, 2005

_____. (2002a). Uma Agenda para Jovens Pesquisadores. (org.). Caminhos Investigativos II. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A.

_____. (2002b). Novos olhares na pesquisa. (org.). Caminhos Investigativos I. Novos Olhares na Pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A.

COSTA, W. Currículo e produção da diferença: “negro” e “não negro” na sala de aula de história, Tese de Doutorado defendida no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação(PPGE) 2012, disponível em <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/ppge.html>.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Editora UNB, Brasília, 2001.

FERREIRA, M. S. A história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980). Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2005.

_____. Currículo de Ciências: investigando as ações do Centro de Ciências do Estado da Guanabara, Brasil, nos anos de 1960/70 (no prelo). In: VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2008, Porto. p. 1-7.

_____. Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970). Educação em Revista (UFMG), v. 45, p. 127-144, 2007.

_____. A disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II: entre as iniciativas inovadoras e a estabilidade curricular. In: 28ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 2005, Caxambu. p. 1-16.

FORQUIN, J.C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria e Educação, nº 5, Porto Alegre: Pannônica, 1992, p.28-49.

_____. Pedagogia, Sociologia e Cultura. In: Escola e Cultura – As bases sociais

e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p.163- 173.

FOUCAULT, M. A ordem do Discurso. 8^a ed. São Paulo: Loyola, 2005

GABRIEL, C.T. O Processo de Produção dos Saberes Escolares no Âmbito da Disciplina de História: Tensões e Perspectivas. In: XIII Reunião do ENDIPE, 2006, Rio de Janeiro. Anais da XIII Reunião do ENDIPE, 2006.

_____. Livros didáticos de História nos periódicos qualis de Educação e de História da última década: diferentes formas de apropriação, ANPED/SE, 2007, CD-Room.

_____. Conhecimento Escolar, Cultura e Poder: desafio para pensar o campo do currículo em "tempos pós". In: MOREIRA, A.F. e CANDAU, V.M. Multiculturalismo. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Conhecimento escolar universalismos e particularismos. Endipe, 2010.

_____. Estudos curriculares face às demandas de nosso presente. Conferência realizada por ocasião do concurso público de provas e títulos para Professor Titular de Currículo da Faculdade de Educação da UFRJ. Rio de Janeiro: 2011a.

_____. Que passados e futuros circulam nas escolas de nosso presente? In: GONÇALVES, Marcia de Almeida; MONTEIRO, Ana Maria; REZNIK, Luís; ROCHA, Helenice (org). Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: FGV/Editora, 2011b.

_____. Currículo e epistemologia sobre fronteiras do conhecimento escolar. In: LEITE, C. et ali (orgs). Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo. Porto Editora, Portugal, 2011c.

_____. O “Outro” como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico, In PEREIRA, A. A. & MONTEIRO, A. M. (orgs) Ensino de Historia e culturas afro-brasileiras e indígenas, Rio de Janeiro, Pallas Editora, 2013

GABRIEL, C. T.; COSTA, W. Que "negro" é esse que se narra nos Currículos de História? Teias [online] v. 11, p. 1-20, 2010

_____. Currículo de História, Política da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis. Educação e Realidade, v. 36, p. 127-146, 2011.

GABRIEL, C. T e FERREIRA, M. S. Disciplina escolar e conhecimento escolar: conceitos sob rasura no debate curricular contemporâneo. In: LIBÂNEO, J. C. e ALVES, N. (orgs.) Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

GABRIEL, C.T.; RAMOS, A.P.B. e PUGAS, M.C.S. Currículo, Saberes escolares e Linguagem: notas de bastidor de uma pesquisa em curso. In: IV Seminário Internacional - As redes de conhecimentos e a tecnologia: práticas educativas, cotidiano e cultura. Rio de Janeiro: 2007.

_____. Retratos de um Grupo de Pesquisa: O Diálogo com Norman Fairclough. In: Teóricos e o campo do currículo / Carlos Eduardo Ferraço, Carmem Teresa Gabriel, Antonio Carlos Amorim (organizadores). -- Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012.

GABRIEL, C. T. & FRAZAO, E. Currículo de História e projetos de democratização: entre memórias e demandas de cada presente IN MONTEIRO, A, M; GABRIEL, C.T.; COSTA, W da; ARAUJO, C. (orgs) Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas, Rio de Janeiro, Editora Mauad (no prelo, previsto para 2013).

GABRIEL &CASTRO. Conhecimento escolar: objeto incontornável na agenda política Educacional contemporânea. Revista em questão, v.45 2013.

GENTILI, Pablo e SILVA, Tomás Tadeu (org). Escola SA. Brasília: CNTE, 1994
HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001

HADJI, Charles. A Avaliação desmitificada. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (orgs.) Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 81-92.

HOWARTH, D. Discourse. Buckinghtam/Philadelphia: Opens UniversityPress, 2000.

TORFING, J. & HOWARTH, D Applying discourse theory: the method of articulation. In:Discourse theory in european politics. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2005.

_____. Hegemonía, subjetividad política y democracia radical. IN: CRITCHELY,S. & MARCHART, O. (Org.) Laclau aproximaciones criticas a su obra. Fondo de culturaeconómica, BsAs, 2008 PP. 317-343. S. & MARCHART, O. (Org.) Laclau aproximaciones criticas a su obra. Fondo de ulturaeconómica, BsAs, 2008 PP. 317-343.

_____. Metaphor, Catachresis and Equivalence.: The Rhetoric of Freedom to fly inthe struggle over aviation policy in the United Kingdom. In: ECPR Joint Session ofWorshops. Granada, April, 2005 Disponível em: eis.bris.ac.uk/~potfc/Granada/ . Acesso em: outubro, 2012.

LACLAU, E. Emancipación y diferencia. Buenos Aires: Difel, 1996.

_____. Hegemony & Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics. 2001, 2^a ed.

_____. Populismo, o que existe num substantivo? In Margens, Revista de Cultura, Belo Horizonte/Mar del Plata/Buenos Aires: UFMG/Universidad Nacional de Mar del Plata/UBA, n. 3, julho, 2003.

_____. Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo. Nueva Visión, Buenos Aires, 2005.

_____. Debates y combates. Por un nuevo horizonte de la política, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2008

_____. La razón populista. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009,

LACLAU & MOUFFE, Ernesto; Chantal. Hegemonia y estratézia socialista. Buenos Aires: Fondo de cultura econômica, 1986/2001.

LEITE, Miriam Soares. A questão da constituição do conhecimento escolar nas Reuniões anuais da Anped – 1998-2003. GT de Didática, Anped, 2004

LOPES, Alice Casimiro. Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia. In: Peres, E.; Traversini, C.; Eggert, E.; Bonin, I. (Org.). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura. 1 ed. Porto Alegre: EdiPUC-RS, 2008, v. 1, p. 59-78.

_____. Conhecimento Escolar e Conhecimento Científico: Diferentes Finalidades, Diferentes Configurações. In: Currículo e Epistemologia. Ijuí: Unijuí, 2007, cap.VII, p. 187 - 204.

_____. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: Ed UERJ. 1999.

LOPES & MACEDO. Currículo e Cultura: o lugar da ciência. In: LIBÂNEO, J. C. e ALVES, N. (orgs.) Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C.C. Avaliação da Aprendizagem. Componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. In: Cadernos de Pesquisa v.42 n.147 p.716-737 set./dez. 2012.

_____. Currículo como Espaço-Tempo de Fronteira Cultural. In: Revista Brasileira de Educação, v.11, n.32, maio/ago., 2006. p. 285-296.

MARCHART, O. El pensamiento político pós-fundacional, La diferencia política em Nancy, Lefort, Badiou Y Laclau. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica. 2009.

_____. *Teoria do discurso, pós-estruturalismo e paradigma da Escola de Essex*. In: MENDONÇA, D. & RODRIGUES, L.P. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau. EDIPUCRS, Porto Alegre, 2008.

MENDONÇA, D. Para além da Deliberação? Apontamentos sobre a normatividade da teoria Pós-estruturalista da Democracia Radical. In: Dossiê; teoria política e Social na contemporaneidade, 2010.

_____. O Lugar da Normatividade na Ontologia do Político de Ernesto Laclau. In:Anais do 35º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. Caxambu. 2011. Disponível em: <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1226&Itemid=217>. Acesso: em dez./2012.

_____. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. In: Revista Brasileira de Ciência Política, nº 1. Brasília, janeiro-junho de 2009, p.153-169. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/rbcn/article/viewFile/6596/5327>>. Acesso em: dez./2012.

MOUFFE, C. O regresso do político. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda. 1996.

_____. On the political. Routledge, New York. 2005.

_____. La nueva lucha por el poder. Disponível em http://www.politica.com.ar/Filosofia_politica/2002, acesso em dezembro 2013.

MORAES, L.M.S. Conteúdos Importantes em História no currículo da educação básica: Um estudo a partir da disciplina Estudos Sociais no Colégio Pedro II. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, 2012.

MOREIRA, A.F.B. A importância do conhecimento no currículo e os pontos de vista de Michael Young. In: Currículo: conhecimento e avaliação divergências e tensões. Org: André Márcio Picanço, José Augusto Pacheco e Shirlei Rezende Sales. 1a ed. Curitiba: Editora CRV, 2013

_____. A internacionalização do campo do currículo. In: Revista Contemporânea de Educação, nº 13, p.216-224, janeiro/julho de 2012.

_____. Conhecimento escolar. Questões de seleção, de relações e de fronteiras – debatendo com Michael Young. In: PEREIRA, Maria Zuleida da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti (orgs). Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar. São Paulo: Alínea, 2009.

_____. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Articulando desenvolvimento, conhecimento escolar e cultura: um desafio para o currículo. Cadernos de Educação, 22, p. 55-74, 2004.

_____. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPEd. In:Cadernos de Pesquisa, n. 117, p.81-101. nov./ 2002.

_____. O Campo do Currículo no Brasil: os anos noventa. In: Currículo sem Fronteiras, v.1, n.1, p.35-49, Jan/Jun 2001a.

_____. Para quem e como se escreve no campo do currículo? Notas para discussão. In: Revista Portuguesa de Educação, 14(1). Universidade do Minho. p.73-93, 2001b.

OLIVEIRA, T. M.C.R. A Política curricular de história no MERCOSUL educacional: investigando os discursos sobre “identidade regional. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós -Graduação da Faculdade de Educação (PPGE) da UFRJ, 2010. <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/ppge.html>.

PUGAS, M.C.S. Conhecimento e docência no currículo de pedagogia: entre o pedagógico e o disciplinar. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós- Graduação da Faculdade de Educação (PPGE) da UFRJ, 2013.

_____. Identidade Nacional: sentidos negociados no currículo de história das séries iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, 2008.

RAMOS, Ana Paula Batalha. Políticas curriculares: reconfigurações de sentidos de projeto político pedagógico. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belo Horizonte. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: poéticas e práticas educacionais. Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 1.

_____. Traços de discursos sobre saberes escolares nos textos produzidos nos Projetos Políticos Pedagógicos. In: 32ª Reunião de Pós-graduação em Educação- ANPED, 2009, Caxambu. Sociedade Cultura e Educação: novas regulações?, 2009. V. Único. P. 1-14.

_____. Projeto Político Pedagógico, um espaço de disputa e negociação e disputa: um olhar a partir do campo do currículo. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação (PPGE) da UFRJ, 2008

RETAMOZO, M. Las demandas sociales y El estudio de los movimientos sociales. Santiago: Cinta Moebio, 2009, vol. 35, p.110-127.

ROCHA, A. A. C. N. Questionando o questionário: uma análise de currículo e sentidos de Geografia no ENEM. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (PPGE) da UFRJ, 2013.

_____. No entrecruzamento de políticas de currículo e de formação docente:uma análise do manual do professor do livro didático de geografia. PPGE/UFRJ, Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro, 2008.

SACRISTÁN, G. A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade. In: _____. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: ArtMed, 1999. Cap. 4, p. 147-206.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. 2. ed. Coimbra: Edições Almedina.

_____. Os direitos humanos na zona de contacto entre globalizações rivais, Cronos, Vol. 8, Nº 1, p. 23-40. Também publicado na Revista Brasileira de Ciências Criminais, 64, Jan./Fev. (2007)

_____._ Los nuevos movimientos sociales. Revista del Observatório Social de América Latina/OSAL 5: 177-188, p.178, 2001. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Los_nuevos_movimientos_sociales_OSA_L2001.PDF. Acessado em 02.09.2009.

SAVIANI, D História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 3. ed. Rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2010a. - (Coleção memória da educação) .

SPINK (org.) Práticas Discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas. 3ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SAUL, A. M. Avaliação emancipatória: Desafio à teoria à prática da avaliação e reformulação de currículo. 6ed. São Paulo: Cortez, 2001

SANTOS, P. E. P. dos S, discursos sobre juventude e /na escola que circulam em contextos produtores de políticas de currículo. PPGE/UFRJ, dissertação de mestrado, rio de janeiro, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança: por uma praxis transformadora.São Paulo: Libertad, 2003 .

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 17, p. 267-282, 2012.

_____.. Foucault & a Educação. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. v. 1. 160p

_____. Tensões disciplinares e Ensino Médio. I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. Figuras de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Cultura, culturas e educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro (RJ), v. 23, p. 5-15, 2003. 2003

_____. De geometrias, currículo e diferenças. Educação e Sociedade, 2002, vol.23, n.79, ISSN 0101-73302.

VEIGA-NETO, A.; NOGUERA, C. E. Conhecimento e saber: apontamentos para os estudos de currículo. In: SANTOS, Lucíola, L. C. P. Et. al. (orgs.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p.67-87.

VELASCO, D. B. “Realidade do aluno”, “cidadão crítico”, “conhecimento escolar”: que articulações possíveis no currículo de história? Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação (PPGE) da UFRJ, 2013 <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/ppge.html>.

YOUNG,M . A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In:Currículo: conhecimento e avaliação divergências e tensões. Org: André Márcio Picanço, José Augusto Pacheco e Shirlei Rezende Sales . 1a ed. Curitiba: Editora CRV, 2013

_____. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, dez. 2011. p. 609-810.

_____. Para que servem as escolas? Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 101, dez. 2007. p.1287-1302. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: mai./2011.

YOUNG, Michael; MULLER, Joahan. Verdade e veracidade na sociologia do conhecimento educacional. Educação em Revista. Belo Horizonte: vol.45, jun, 2007.

Textos originais das citações em línguas estrangeiras

ⁱ La política es el tiempo que intenta producir una sutura, una ejecución hipotecaria o una bisagra para construir una objetividad social algo que sólo se puede hacer discursivamente. (RETAMOZO 2009 p.169)

ⁱⁱ (...) En un clima de represión extrema, todo por una orden de movilización parcial será percibido no sólo en relación con la demanda o los objetivos específicos de esta lucha, pero también como un acto de oposición al sistema. Este último hecho es lo que establece el vínculo entre una variedad de luchas y de hormigón o movilización parcial - todos son vistos como interrelacionados, no porque sus objetivos concretos están intrínsecamente ligados, pero debido a que se consideran equivalentes en su confrontación con el régimen represivo . Lo que diferencia a la unidad no es, por lo tanto, comparten algo positivo, pero negativo: su oposición a un enemigo común (LACLAU, 2009, p 73.).

ⁱⁱⁱ Importante para investigar la capacidad de las instituciones que administran el orden social, para dar respuestas a definir, mover o eliminar el conflicto" (REATMOZO, 2009 p.6)

^{iv} Para su creación, la equivalencia de una pluralidad de demandas" (LACLAU,2009)

^v Para el discurso, ya que necesitaba en varias otras ocasiones, yo no entiendo algo limitado a los campos del habla y la escritura, sino un conjunto de elementos en los que las relaciones juegan un papel constitutivo. Esto significa que estos elementos no pre-existen al complejo relacional, pero lo están utilizando, por tanto, "equilibrado" y "objetividad" son sinónimos. (LACLAU, 2005, p.86)

^{vi} (...) No se debe confundir con anti-fundacionalismo (...), ya que el enfoque post-fundacional no pretende borrar completamente los datos de la declaración de culpabilidad, sino debilitar su estatus ontológico. El debilitamiento del fundamento ontológico no conduce a la asunción de la ausencia completa de todos los fundamentos, sino más bien el supuesto de la imposibilidad de una declaración final, que es algo completamente diferente, ya que implica una mayor conciencia por un lado, y la contingencia Por otro lado, el motivo político, como el momento de parcial y siempre, en última instancia, sin éxito (MARCHART, 2009: 2)

^{vii} (...) Un complejo de elementos en el que juegan un papel en las relaciones constitutivas. Esto significa que estos elementos no son de fecha anterior al complejo relacional, sino que son a través de él. Por lo tanto, "respeto" y "objetividad" son sinónimos (LACLAU, 2009:92)

^{viii} (...) Dissolution of particular identities of subjects within a discourse by creating a purely negative identity that is seen as a threat to them. In other words, the logical equivalence, the terms a, b and c are made equal (a = b = c) for the trait d, then d is deny all a, b (d = - (a, b, c), thus subverting the original terms of the system. This means that the identity of those challenged by a speech would always be divided among a particular group differences conferred by an existing discursive system (a, b, c) and more universal threat posed by foreign discursive (d) (HOWARTH, 2000 p.6).

^{ix} Rhetorical categories are important at the same time both to substantiate the ontology of discourse theory, and as a means of analyzing texts and linguistic practices (HOWARTH, 2005: 11)

^x (...) La práctica hegemónica es esencialmente una operación metonímica por el que un grupo o movimiento en particular consigue articuladas por grupos contiguos (por ejemplo, un movimiento estudiantil comienza a organizar y dirigir las demandas de los trabajadores) o extender un conjunto de demandas de reclamos bolas adyacentes (que simboliza la lucha de los trabajadores exige a toda la nación). Por otro lado, la estabilización de tales prácticas en una forma u orden hegemónico, cada uno organizado en torno a un significante vacío, es metafórico, ya que implica la creación de nuevas totalidades significativas mediante el desmantelamiento y la sustitución de las formaciones ya existentes (LACLAU, 2005 p .11)

^{xi} el estado de la diferencia fundamental que debe ser visto como algo negativo y, debido a que, evita que el cierre de la acción (es decir, la sociedad) y la posibilidad de llegar a ser idéntico a sí mismo (MARCHART 2009: 19)

^{xii} Para indicar esta imposibilidad de cierre final, el viejo concepto de las divisiones políticas internas entre la política y los (ciertas formas de acción, el subsistema político, etc) y los políticos siempre hay algo que escapa a la intencionalidad de domesticación de la política social: la política (MARCHART, 2009 p.112).

^{xiii} La tematización de las demandas es fundamental pedir a los aspectos clave de la constitución de los movimientos, ya que estas complicadas exigencias que presentar al espacio público a través de acciones colectivas que pretenden en el tiempo y que implica procesos de identidad. (MARCHART,2009 p.111)

^{xiv} Laclau y Mouffe utilizan "subordinación" para referirse a la situación de algunas posiciones de sujeto que están dominados por otro (hombre / mujer, homosexual / heterosexual, negro / blanco), mientras que reserva el término "opresión" de pensar en el momento de la resistencia en una situación de subordinación. Aquí las demandas emergen como un lugar y la mediación de una situación estructural de subordinación y la construcción de un posible antagonismo (RETAMOZO 2009: 113)

^{xv} como un campo infinito, como telón de fondo, en una transacción que intenta poner un poco (imposible) se produce en orden finito (RETAMOZO 2009: 112.)

ANEXOS

ANEXO 1- Cap 1

Levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações - Portal Capes

Incidência Qualidade da/na Educação Básica

Quantitativo de trabalhos	Autor	Título	Link	Tese (T) ou Dissertação (D)	Eixo
			Instituição	Ano	Indicadores
			UFJF	Área de Nacionais	
1	Marcia Cristina Meneghim Mendonça	A busca pela qualidade em Educação: modelo multinível aplicado aos dados do SIMAVE-2000	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20025532005016007P0	2002	D
2	Maria José Cerutti Novaes	Gestão de competências: desafios para uma Educação Infantil de Qualidade	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200225853001010001P0	2002	D
3	Mary Angela Teixeira Brandalise	A cultura da qualidade no processo de gestão escolar	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20026540005011005P0	2002	D
4	Maysa Barreto Ornelas Pereira	A biblioteca na Educação Infantil: que espaço é esse?	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200222653001010001P0	2002	D
5	Patrica Carla Ferreira	Da Qualidade na Educação para uma Educação de Qualidade	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2002740020010002P3	2002	D
6	Cláudia Pereira Brandão	Projetos políticos-pedagógicos e a qualidade da educação: a visão dos seus autores.	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200331753001010001P0	2003	D

7	Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca	Qualidade na Educação Infantil: Proposta de avaliação institucional em busca de novos rumos.			UFC													T	Indicadores	
8	Paulo Tomé de Oliveira	Legislação Educacional e qualidade do Ensino pública - um estudo do Ensino público Fundamental brasileiro.			UNESP													D	Concepção	
9	Tarcisio Miguel Birck	Qualidade em Educação: o discurso de três diretores de escolas públicas de Cuiabá, MT			UFMT													D	Concepção	
10	Angela Maria Simão Hoemke	Ambiente de Qualidade na Educação Infantil: elementos constitutivos da sala de crianças de 3 a 5 anos na perspectiva dos professores infantis.			UNIVALI													D	Prática	
11	Claudia de Fátima Ribeiro Basso	Qualidade na educação infantil: a visão de professores e gestores			UNB													D	Indicadores	
12	Jorge Nassim Vieira Najja	A disputa pela qualidade da escola: uma análise do Programa Nova Escola do Estado do Rio de Janeiro			USP													T	Prática	
13	Laura Crisitina Peixoto Chaves	Educação Infantil em contexto: a relação complementar família/instituição como fator de qualidade.			UNB													D	Prática	
14	Simone de Fatima Flach	Avanços e limites na implementação da qualidade social da educação na política educacional de Ponta Grossa - Gestão 2001-2004			UFP													T	Prática	
15	Deise Avelina Felipe	A organização do ambiente escolar e as necessidades do desenvolvimento da criança: em busca da qualidade na educação infantil.			UNB													D	Prática	

16	Édio João Mariani	A busca da qualidade na educação sob a implantação da Norma ISO 9001	UNESP	UNESP	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200551833004110040P5	T	Prática	
17	Fabiana Pereira Capistrano	O brincar e a qualidade na educação infantil: concepções e prática do professor.	UNB	UNB	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200539853001010001P0	D	Prática	
18	Emerson Sandro Silva Saraiva	Políticas de Competência e Qualidade na Educação: Complexidades Construídas ou Impostas no Distrito Sul da Cidade de Manaus.	UFA	UFA	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20061912001015001P0	T	Prática	
19	Gertrudes Angélica Vargas	E afinal de contas, é possível responder quanto custa uma educação infantil de qualidade? uma pergunta leva a muitas outras!	UFRGS	UFRGS	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20069642001013001P5	D	Prática	
20	Helen de Moura Lacerda Soares	O conceito de Qualidade na Educação: concepções de professores de uma Escola Pública de Ensino Fundamental de 1 ^a a 4 ^a série	Centro Universitário Moura Lacerda	2006	2006	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20062033053014002P8	D	Prática
21	Luiz Carlos Carvalho de Oliveira	As representações sociais da qualidade na educação para alunos do 1º ano do Ensino Médio	UFIPI	2006	2006	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20062021001014001P6	D	Prática
22	Monica Maria Silva de Sousa	Qualidade na Educação Infantil: o olhar da criança sobre a pré-escola	UFPR	2007	2006	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20065722001018001P9	D	Prática
23	Cássia Marilda Pereira dos Santos	Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?	PUC-RJ	2007	2007	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20071240002012015P7	T	Prática
24	Fátima Cristina Mendonça Alves	Qualidade na Educação Fundamental Pública nas Capitais Brasileiras: Tendências, Contextos e Desafios	PUC-RJ	2005	2005	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20074031005012001P0	T	Prática

25	Janaina da Silva João	Educação Infantil para além do discurso da qualidade: sentidos e significações da Educação Infantil para pais, professores e crianças	UFSC	UNESP	UFSC	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20075141001010015P7	T	Prática
26	Josilda Maria Belther Silva	Os programas de recuperação paralela e a qualidade do ensino paulista	UNESP	UNB	UNB	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2007533004030079P2	T	Prática
27	Maria Aparecida Camarano Martins	Os relacionamentos constituídos no trabalho pedagógicos da Educação Infantil envolvendo crianças abrigadas: uma análise em busca do sentido de qualidade.	UNB	UNB	UNB	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2007753001010001P0	T	Concepção
28	Maria Thereza de Oliveira Corrêa	Avaliação e qualidade da Educação Infantil: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola.	UNB	UNB	UNB	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20071953001010001P0	T	Indicadores
29	Rita de Cássia Carvalheiro Micheletti	O professor coordenador: suas atribuições legais e o trabalho junto à equipe docente.	UNICID	UNESP	UNB	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20071133052018003P8	D	Prática
30	Sandara Marcia Campos Pereira	Projeto Nordeste de Educação Básica e o Fundescola: uma análise do discurso governamental e do Banco Mundial sobre a qualidade da Educação	UNESP	UNESP	UNB	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20072933004030079P2	T	Concepção
31	Valéria Moreira Rezende	Da escola de excelência à escola de aparência: análise das condições e interferências na qualidade do ensino médio regular, em duas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais	PUC- SP	2007	2007	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20073233005010001P9	T	Concepção

32	Tatiana Santos Arruda	O desenvolvimento do currículo e a criatividade do reflexão em busca da qualidade da Educação Infantil	UNB	UNB	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20074553001010001P0	D	Prática
33	Ana Cláudia da Silva Pereira	Condições de Funcionamento de Escolas do Campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade	UFPA	UFPA	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20084915001016035P0	T	Prática
34	Ana Vani Giraldi	A prática da professora no cotidiano de uma creche: que prática é essa?	INIVALI	INIVALI	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20081641005015003P0	D	Prática
35	Erika Rezende Reis	Educação agrícola e a qualidade de ensino: investigando a relação família-escola no Colégio Agrícola Nilo Peçanha.	UFRRJ	UFRRJ	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20083931002013017P4	D	Prática
36	Hugo Costa Pessoa	Qualificação Docente e Desempenho Discente no Ensino Fundamental: um Estudo de Caso na Rede Municipal de Porto Velho – Rondônia	UNIVALI	UNIVALI	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2008741005015007P6	D	Prática
37	Karina Melissa Cabral	A justiciabilidade do direito à qualidade do Ensino Fundamental no Brasil	UNESP	UNESP	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20081933004129044P6	D	Prática
38	Neli Helena Bender de Quadros	Políticas públicas voltadas para a qualidade da educação no Ensino Fundamental: inquietudes e provocações a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação.	UFPR	UFPR	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20082442009014002P2	D	Concepção
39	Rosana de Fátima Silveira Jammal	O acesso e as condições de qualidade na educação do município de Guaratuba entre os anos de 2001 a 2006	UFPR	UFPR	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20082740001016001P0	D	Concepção
40	Rosinei Dias Gevezier Turbiani Machado	Qualidade da educação: história e memória do ginásio estadual de Jaú (Jaú-SP, 1946-1961)	PUC-SP	PUC-SP	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20084033005010001P9	D	Concepção

41	Jaqueline Benoit	Qualidade na Educação Infantil: as concepções das professoras de Educação Infantil do município de Corupá.			UNIVALI					D	Concepção
42	Carla Mantay	Equipes diretivas do município de esteio gestão democrática e qualidade da educação		UNISINOS	UNB					D	
43	Charlene de Oliveira Rodrigues	A construção das rotinas:caminhos para uma Educação Infantil de qualidade.		2009	2009	2009	2008			D	
44	Fernanda Amaral Almeida	Formação profissional específica no contexto da Educação Infantil de qualidade		Educação	Educação	Educação	Educação			D	
45	Leonília de Souza Nunes	Escuta sensível do professor: uma dimensão da qualidade da Educação Infantil		http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20099153001010001P0	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20094553001010001P0	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20091153001010001P0	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20093033005010001P9	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20092341005015003P0	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20096425001019001P7	D	Prática
46	Lilian Barone Vieira Arditó	A melhoria da qualidade da educação a partir de ações extracurriculares: política educacional no município de São Paulo e a ampliação da função da escola	PUC-SP	UNB	UNB	UNB	UNB	UNB	UNB	D	Prática
47	Lúcia Steinheuser Gorges	Relação entre qualidade de ensino e legislação educacional: um município catarinense em análise.	UNIVALI	2009	2009	2009	2009	2009	2009	D	Indicadores
48	Luiz Alberto Ribeiro Rodrigues	Políticas de gestão escolar e a melhoria da qualidade do ensino – uma análise do plano de Desenvolvimento da Escola na Região da Mata Norte de Pernambuco (1999 - 2007)	UFPE	Educação	Educação	Educação	Educação	Educação	Educação	T	Prática

58	57	56	55	54	53	51	50	49	Margarida Custódio Moura	Organização do espaço: contribuições para uma Educação Infantil de qualidade	UNB	UFRGS	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20094153001010001P0	D	Prática
									Maria Otilia Kroeff Susin	A qualidade na Educação Infantil Comunitária em Porto Alegre: estudo em quatro creches conveniadas	UNB	UFRGS	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20095842001013001P5	T	
									Rosemary Guilardi da Silva	O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na Educação Infantil: uma aproximação possível	UFPR	UNB	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20099353001010001P0	D	Concepção
									Douglas Danilo Dittrich	Impactos da política educacional do município de Curitiba-PR sobre a melhoria do IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental	UFPR	PUC-RJ	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20102440001016001P0	D	Prática
									Adailda Gomes de Oliveira	Políticas Públicas Educacionais dos municípios do estado do RJ: relações com os indicadores de qualidade 2005 e 2007	UNESP	PUC-RJ	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20102431005012001P0	D	Concepção
									Andréia Melanda Chirinea	O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as dimensões associadas à qualidade da educação	UNESP	PUC-SP	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20105133004110040P5	D	Prática
									Bruna Ribeiro	A qualidade na educação infantil: uma experiência de autoavaliação em creches da cidade de São Paulo	2010	2010	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2010633005010003P1	D	Concepção
									Christian Maria Teixeira	As políticas de formação do pedagogo e a qualidade da Educação Básica	2010	2010	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20103140003019007P0	D	Prática
									Douglas Danilo Dittrich	Impactos da política educacional do município da Curitiba- PR sobre a melhoria do IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental	UFPR	PUC-PR	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20113122001018001P9	D	Concepção
										Indicadores	Prática	Indicadores	Indicadores	Indicadores	Indicadores

59	Ione Cavalcante Espósito	Municipalização do ensino fundamental e qualidade do ensino: estudo de caso do Município de Martinópolis											D	
56	Joana Borges Buarque de Gusmão	Qualidade de educação no Brasil: consenso e diversidade de significados											D	
57	José de Arimathéa dos Santos	Avaliação do Impacto do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Contexto Escolar.											D	
58	Maria Anunciata Fernandes	Desafios para uma educação de qualidade: o IDEB no município de Juara-MT.											D	
59	Maria Carmem Bezerra Lima	A qualidade em educação infantil nas representações sociais de professores da primeira infância.											D	
60	Mariana Vieira Teixeira	Provinha Brasil: avaliação na educação e efeitos na qualidade do ensino nas escolas públicas municipais de Juiz de Fora/MG											D	
61	Marly dos Santos Alves	A avaliação como instrumento de melhoria da qualidade da alfabetização: uma análise da experiência do programa alfabetização na idade certa (PAIC)											D	
62	Rosemar Ramos Chiappa	Sucesso escolar na rede municipal de Porto Alegre / RS : fatores e possibilidades.	PUC -RS	UFJF	UFMT	CESGRANRIO	USP	UNOESTE					D	
63	Caroline Fagundes Schalch Miranda	Indicadores da Qualidade na Educação Infantil Relacionados à Criança com Deficiência.	Universidade Presbiteriana Mackenzie 2010	2010	2010	2010	2010	2010	2010	2010	2010	2010	D	
			Educação	Educação	Educação	Educação	Educação	Educação	Educação	Educação	Educação	Educação	Indicadores	Indicadores
			Indicadores	Prática	Prática	Indicadores	Concepção	Concepção	Indicadores	Indicadores	Concepção	Concepção	Indicadores	Indicadores

64	Adilson César de Araújo	Gestão, avaliação e qualidade da educação: contradições e mediações entre políticas e prática escolar no Distrito Federal		UNB						T	Prática
65	Alessandra Colombo Rossetto	A qualidade da educação na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: o desempenho em língua portuguesa e as condições objetivas para a formação dos alunos		PUC-SP						D	
66	Cleonice Halfeld Solano	Plano de Desenvolvimento da Educação e plano de desenvolvimento da escola: desdobramentos da implementação dessas políticas no contexto escolar		UFJF						D	
67	Dáltron Mauricio Ricaldes	Concepções de qualidade expressa pelos professores de Matemática de escolas públicas de Cáceres-MT: a relação entre a avaliação de desempenho da Prova Brasil e o resultado do processo de ensino e aprendizagem realizado pela escola		UFMT						D	
68	Eloisa Maria Wiebusch	Avaliação externa: um caminho para a busca da qualidade da educação		PUC-RG						D	
69	Fabiana Sabará Dias	A qualidade requerida da educação profissional técnica de nível médio.		UFMG						D	
70	Fábio Mariano da Paz	O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): um Estudo do Município de Santa Fé do Sul/SP	UNESP	2011	2011	Educação	Educação			D	Indicadores Prática Indicadores Indicadores Indicadores Prática

71	Izandra Falcão Gomes	A Educação e o Prêmio: diálogos sobre políticas educacionais de Avaliação e qualidade de ensino na rede de escolas públicas de João Pessoa – PB.												D
72	José Paulo da Rosa	Gestão Escolar: um modelo para qualidade Brasil e Coréia												T
73	Juliana de Oliveira Campos	A criança de 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos na perspectiva da qualidade na Educação Infantil												D
74	Karla Aparecida Zucoloto	Educação infantil em creches - uma experiência com a escala ITERS-R.												T
	Maria de Fátima Magalhães de Lima	Conselhos escolares, gestão democrática e qualidade do ensino em quatro escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro												D
75	Maria Jose de Moraes Wittmann	O impacto da certificação ISO 9001 na gestão pública municipal de gramado/RS												T
76	Milene Dias Amorin	A qualidade da Educação Básica no PDE: uma análise a partir do plano de ações articuladas												D
77	Nathan Carvalho Pinheiro	Educação de qualidade na perspectiva de professores de física da educação básica: um estudo das interações discursivas em grupos focais, baseado na sociologia da educação de Pierre Bourdieu												D
78	Rodrigo Dias Franklin	Avaliação da qualidade da educação através do IDEB: O caso de Trajano de Moraes/RJ												D
			Indicadores	Concepção	Prática	Indicadores	Prática	Indicadores	Prática	Indicadores	Prática	Indicadores	Concepção	Indicadores

79	Scheila Paula Zorzan	Gestão de qualidade em Educação: a experiência do Programa Primeira Infância Melhor		PUC-RS					D		
80	Suzane Barreto Anadon	Gestão, qualidade e premiação: o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar numa escola pública municipal		UFPEL					D		
81	Waldísia Rodrigues de Lima	Conselhos escolares e resultados de avaliação em larga escala (IDEB): uma interlocução possível sobre qualidade de educação escolar?		UNISANTOS					D		
82	Aline de Souza Pereira	A qualidade da Educação Infantil no âmbito do letramento: o empenho do professor e o envolvimento de crianças do 2º Período		UNB					D		
83	Ciclene Alves da Silva	Qualidade da Educação e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB no Município de Mossoró/RN: percorrendo caminhos em busca do sucesso escolar		UERJ					D		
84	Ediléia Alves Mendes Souza	Prática pedagógica de qualidade na Educação Infantil em escolas de tempo integral: visão dos professores		Educação					D		
85	Giseli Aparecida Caparros Klauck	Indicadores de qualidade de ensino: estudo em escola destaque no IDEB		UFSC					D		
86	Helaine Aparecida da Silva	Um estudo sobre o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): como as escolas públicas de Juiz de Fora melhoraram o se desempenho		Educação					D		
				Indicadores	Indicadores	Prática	Indicadores	Prática	Prática	Prática	Prática

87	Lucia Aparecida dos Santos Tavares	Educação Infantil e terceiro setor no município de santos : o desafio da qualidade			UNISANTOS						D	Prática
88	Lucilene Santos da Silva	A prática pedagógica da diáde professora-monitora na perspectiva da qualidade: um estudo em creche		UNB	UFRJ						D	
89	Luziane Beyruth Schwartz	A qualidade do ensino de ciências na voz dos professores da educação profissional técnica de nível médio		2012	2012						T	
90	Márcio Martins Costa Brigueiro	Políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação em tempos de transnacionalização de políticas educativas: o caso das novas modalidades de regulação do sistema de ensino municipal do Rio de Janeiro (2009-2012)	UFFP- UERJ	2012	2012						D	
91	Maria Aparecida Freire de Oliveira Couto	"Do limbo ao direito": A distribuição dos recursos financeiros para as creches utilizando o referencial do Custo Aluno - Qualidade Inicial - CAQi.	UFPE	2012	2012						D	
92	Maria Cristina da Silva Pimentel Botelho Bogarim	A qualidade da Educação Infantil no contexto da pedagogia Waldorf : um estudo de caso	UNB	2012	2012						D	
93	Mariangela Rodrigues Borges Gallani	Avaliação da qualidade da educação: aspectos críticos para a administração escolar	USP	2012	2012						T	
94	Mayra da Silva Moreira	Práticas de sucesso: um estudo sobre escolas municipais de Juiz de Fora que possuem índices satisfatórios no IDEB	UFJF	2012	2012	Educação	Educação				D	
											Prática	Concepção

95	96	95	Priscila Matos Resinentti	Qualidade educacional da Rede Municipal do Rio de Janeiro: é possível perceberla no ensino de ciências?	PUC-RJ	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20122031005012001P0	D	Prática
96	97	96	Renata Júlia da Costa	Formação continuada de professores e qualidade da educação no 3º ciclo do ensino fundamental na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte	CAED-UFJF	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20124232005016031P9	D	Prática
97	98	97	Rosiane Cristina Muniz de Oliveira	A qualidade na atuação do coordenador pedagógico da Educação Infantil: um estudo em Barreras-BA	UNB	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20125353001010001P0	D	Prática
98			Túlio Andrade Carneiro	Financiamento, gestão e qualidade da educação escolar pública: um estudo de caso em escolas públicas da cidade do Recife.	UFPE	http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20125625001019001P7	T	Prática
					Indicadores			

ANEXO 2 - Cap 3

Ministério da Educação

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MATRIZES DE REREFÊNCIA

2.1- ENEM 1998-2008

Competências

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Habilidades

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 socieconômica 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 ou viceversa.
 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 de variantes lingüísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.
 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 ou quantitativa, 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 e 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 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 comprimentos, áreas ou volumes e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão 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 freqüências 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 dos 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 e 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 e geográfico.
 21. Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.

2.2 ENEM 2009 -2013

EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)

- I. Dominar linguagens (DL):** dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
- II. Compreender fenômenos (CF):** construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Enfrentar situações-problema (SP):** selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Construir argumentação (CA):** relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Elaborar propostas (EP):** recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.

H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.

H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais*.

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

H12 - Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

H13 - Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

H14 - Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes

linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

H26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

H27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

H28 - Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

H29 - Identificar pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

H30 - Relacionar as tecnologias de comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

Competência de área 1 - Construir significados para os números naturais, inteiros,

racionais e reais.

H1 - Reconhecer, no contexto social, diferentes significados e representações dos números e operações - naturais, inteiros, racionais ou reais.

H2 - Identificar padrões numéricos ou princípios de contagem.

H3 - Resolver situação-problema envolvendo conhecimentos numéricos.

H4 - Avaliar a razoabilidade de um resultado numérico na construção de argumentos sobre afirmações quantitativas.

H5 - Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos numéricos.

Competência de área 2 - Utilizar o conhecimento geométrico para realizar a leitura e a representação da realidade e agir sobre ela.

H6 - Interpretar a localização e a movimentação de pessoas/objetos no espaço tridimensional e sua representação no espaço bidimensional.

H7 - Identificar características de figuras planas ou espaciais.

H8 - Resolver situação-problema que envolva conhecimentos geométricos de espaço e forma.

H9 - Utilizar conhecimentos geométricos de espaço e forma na seleção de argumentos propostos como solução de problemas do cotidiano.

Competência de área 3 - Construir noções de grandezas e medidas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano.

H10 - Identificar relações entre grandezas e unidades de medida.

H11 - Utilizar a noção de escalas na leitura de representação de situação do cotidiano.

H12 - Resolver situação-problema que envolva medidas de grandezas.

H13 - Avaliar o resultado de uma medição na construção de um argumento consistente.

H14 - Avaliar proposta de intervenção na realidade utilizando conhecimentos geométricos relacionados a grandezas e medidas.

Competência de área 4 - Construir noções de variação de grandezas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano.

H15 - Identificar a relação de dependência entre grandezas.

H16 - Resolver situação-problema envolvendo a variação de grandezas, direta ou inversamente proporcionais.

H17 - Analisar informações envolvendo a variação de grandezas como recurso para a construção de argumentação.

H18 - Avaliar propostas de intervenção na realidade envolvendo variação de grandezas.

Competência de área 5 - Modelar e resolver problemas que envolvem variáveis socioeconômicas ou técnico-científicas, usando representações algébricas.

H19 - Identificar representações algébricas que expressem a relação entre grandezas.

H20 - Interpretar gráfico cartesiano que represente relações entre grandezas.

H21 - Resolver situação-problema cuja modelagem envolva conhecimentos algébricos.

H22 - Utilizar conhecimentos algébricos/geométricos como recurso para a construção de argumentação.

H23 - Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos algébricos.

Competência de área 6 - Interpretar informações de natureza científica e social obtidas da leitura de gráficos e tabelas, realizando previsão de tendência, extração, interpolação e interpretação.

H24 - Utilizar informações expressas em gráficos ou tabelas para fazer inferências.

H25 - Resolver problema com dados apresentados em tabelas ou gráficos.

H26 - Analisar informações expressas em gráficos ou tabelas como recurso para a construção de argumentos.

Competência de área 7 - Compreender o caráter aleatório e não-determinístico dos fenômenos naturais e sociais e utilizar instrumentos adequados para medidas, determinação de amostras e cálculos de probabilidade para interpretar informações de variáveis apresentadas em uma distribuição estatística.

H27 - Calcular medidas de tendência central ou de dispersão de um conjunto de dados expressos em uma tabela de frequências de dados agrupados (não em classes) ou em gráficos.

H28 - Resolver situação-problema que envolva conhecimentos de estatística e probabilidade.

H29 - Utilizar conhecimentos de estatística e probabilidade como recurso para a construção de argumentação.

H30 - Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos de estatística e probabilidade.

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS

Competência de área 1 – Compreender as ciências naturais e as tecnologias a elas associadas como construções humanas, percebendo seus papéis nos processos de produção e no desenvolvimento econômico e social da humanidade.

H1 – Reconhecer características ou propriedades de fenômenos ondulatórios ou oscilatórios, relacionando-os a seus usos em diferentes contextos.

H2 – Associar a solução de problemas de comunicação, transporte, saúde ou outro, com o correspondente desenvolvimento científico e tecnológico.

H3 – Confrontar interpretações científicas com interpretações baseadas no senso comum, ao longo do tempo ou em diferentes culturas.

H4 – Avaliar propostas de intervenção no ambiente, considerando a qualidade da vida humana ou medidas de conservação, recuperação ou utilização sustentável da biodiversidade.

Competência de área 2 – Identificar a presença e aplicar as tecnologias associadas às ciências naturais em diferentes contextos.

H5 – Dimensionar circuitos ou dispositivos elétricos de uso cotidiano.

H6 – Relacionar informações para compreender manuais de instalação ou utilização de aparelhos, ou sistemas tecnológicos de uso comum.

H7 – Selecionar testes de controle, parâmetros ou critérios para a comparação de materiais e produtos, tendo em vista a defesa do consumidor, a saúde do trabalhador ou a qualidade de vida.

Competência de área 3 – Associar intervenções que resultam em degradação ou conservação ambiental a processos produtivos e sociais e a instrumentos ou ações científico-tecnológicos.

H8 – Identificar etapas em processos de obtenção, transformação, utilização ou reciclagem de recursos naturais, energéticos ou matérias-primas, considerando processos biológicos, químicos ou físicos neles envolvidos.

H9 – Compreender a importância dos ciclos biogeoquímicos ou do fluxo energia para a vida, ou da ação de agentes ou fenômenos que podem causar alterações nesses processos.

H10 – Analisar perturbações ambientais, identificando fontes, transporte e(ou) destino dos poluentes ou prevendo efeitos em sistemas naturais, produtivos ou sociais.

H11 – Reconhecer benefícios, limitações e aspectos éticos da biotecnologia, considerando estruturas e processos biológicos envolvidos em produtos biotecnológicos.

H12 – Avaliar impactos em ambientes naturais decorrentes de atividades sociais ou econômicas, considerando interesses contraditórios.

Competência de área 4 – Compreender interações entre organismos e ambiente, em particular aquelas relacionadas à saúde humana, relacionando conhecimentos científicos, aspectos culturais e características individuais.

H13 – Reconhecer mecanismos de transmissão da vida, prevendo ou explicando a manifestação de características dos seres vivos.

H14 – Identificar padrões em fenômenos e processos vitais dos organismos, como manutenção do equilíbrio interno, defesa, relações com o ambiente, sexualidade, entre outros.

H15 – Interpretar modelos e experimentos para explicar fenômenos ou processos biológicos em qualquer nível de organização dos sistemas biológicos.

H16 – Compreender o papel da evolução na produção de padrões, processos biológico ou na organização taxonômica dos seres vivos.

Competência de área 5 – Entender métodos e procedimentos próprios das ciências naturais e aplicá-los em diferentes contextos.

H17 – Relacionar informações apresentadas em diferentes formas de linguagem e representação usadas nas ciências físicas, químicas ou biológicas, como texto discursivo, gráficos, tabelas, relações matemáticas ou linguagem simbólica.

H18 – Relacionar propriedades físicas, químicas ou biológicas de produtos, sistemas ou procedimentos tecnológicos às finalidades a que se destinam.

H19 – Avaliar métodos, processos ou procedimentos das ciências naturais que contribuam para diagnosticar ou solucionar problemas de ordem social, econômica ou ambiental.

Competência de área 6 – Apropriar-se de conhecimentos da física para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científico tecnológicas.

H20 – Caracterizar causas ou efeitos dos movimentos de partículas, substâncias, objetos ou corpos celestes.

H21 – Utilizar leis físicas e (ou) químicas para interpretar processos naturais ou tecnológicos inseridos no contexto da termodinâmica e(ou) do eletromagnetismo.

H22 – Compreender fenômenos decorrentes da interação entre a radiação e a matéria em suas manifestações em processos naturais ou tecnológicos, ou em suas implicações biológicas, sociais, econômicas ou ambientais.

H23 – Avaliar possibilidades de geração, uso ou transformação de energia em ambientes específicos, considerando implicações éticas, ambientais, sociais e/ou econômicas.

Competência de área 7 – Apropriar-se de conhecimentos da química para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científico tecnológicas.

H24 – Utilizar códigos e nomenclatura da química para caracterizar materiais, substâncias ou transformações químicas.

H25 – Caracterizar materiais ou substâncias, identificando etapas, rendimentos ou implicações biológicas, sociais, econômicas ou ambientais de sua obtenção ou produção.

H26 – Avaliar implicações sociais, ambientais e/ou econômicas na produção ou no consumo de recursos energéticos ou minerais, identificando transformações químicas ou de energia envolvidas nesses processos.

H27 – Avaliar propostas de intervenção no meio ambiente aplicando conhecimentos químicos, observando riscos ou benefícios.

Competência de área 8 – Apropriar-se de conhecimentos da biologia para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científico tecnológicas.

H28 – Associar características adaptativas dos organismos com seu modo de vida ou com seus limites de distribuição em diferentes ambientes, em especial em ambientes brasileiros.

H29 – Interpretar experimentos ou técnicas que utilizam seres vivos, analisando implicações para o ambiente, a saúde, a produção de alimentos, matérias primas ou produtos industriais.

H30 – Avaliar propostas de alcance individual ou coletivo, identificando aquelas que visam à preservação e a implementação da saúde individual, coletiva ou do ambiente.

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

Competência de área 1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades

H1 - Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.

H2 - Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.

H3 - Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.

H4 - Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura.

H5 - Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.

Competência de área 2 - Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

H6 - Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos.

H7 - Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações

H8 - Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.

H9 - Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.

H10 - Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.

Competência de área 3 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.

H11 - Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.

H12 - Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.

H13 - Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.

H14 - Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas.

H15 - Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.

Competência de área 4 - Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

H16 - Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.

H17 - Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção.

H18 - Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações sócio-espaciais.

H19 - Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.

H20 - Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.

Competência de área 5 - Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.

H21 - Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social.

H22 - Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.

H23 - Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.

H24 - Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.

H25 – Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.

Competência de área 6 - Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

H26 - Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.

H27 - Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e(ou) geográficos.

H28 - Relacionar o uso das tecnologias com os impactos sócio-ambientais em diferentes contextos histórico-geográficos.

H29 - Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas.

H30 - Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas.

OBJETOS DE CONHECIMENTO ASSOCIADOS ÀS MATRIZES DE REFERÊNCIA

1. LINGUAGEM, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

- **Estudo do texto: as sequências discursivas e os gêneros textuais no sistema de comunicação e informação** - modos de organização da composição textual; atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas sociais - públicas e privadas.

- **Estudo das práticas corporais: a linguagem corporal como integradora social e formadora de identidade** - *performance* corporal e identidades juvenis; possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer; mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual; exercício físico e saúde; o corpo e a expressão artística e cultural; o corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura; práticas corporais e autonomia; condicionamentos e esforços físicos; o esporte; a dança; as lutas; os jogos; as brincadeiras.

- **Produção e recepção de textos artísticos: interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania** – Artes Visuais: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade.

Teatro: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação.

Música: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação.

Dança: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Conteúdos estruturantes das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), elaborados a partir de suas estruturas morfológicas e sintáticas; inclusão, diversidade e multiculturalidade: a valorização da pluralidade expressada nas produções estéticas e artísticas das minorias sociais e dos portadores de necessidades especiais educacionais.

-
- **Estudo do texto literário: relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos** - produção literária e processo social; processos de formação literária e de formação nacional; produção de textos literários, sua recepção e a constituição do patrimônio literário nacional; relações entre a dialética cosmopolitismo/localismo e a produção literária nacional; elementos de continuidade e ruptura entre os diversos momentos da literatura brasileira; associações entre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário em seus gêneros (épico/narrativo, lírico e dramático) e formas diversas.; articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto literário e o processo social relacionado ao momento de sua produção; representação literária: natureza, função, organização e estrutura do texto literário; relações entre literatura, outras artes e outros saberes.
 - **Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de textos** - organização da macroestrutura semântica e a articulação entre idéias e proposições (relações lógico semânticas).
 - **Estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos: argumentação: tipo, gêneros e usos em língua portuguesa** - formas de apresentação de diferentes pontos de vista; organização e progressão textual; papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relação entre usos e propósitos comunicativos, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço temporal em que se produz o texto.
 - **Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua: norma culta e variação linguística** - uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é constituído: elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais; uso dos recursos linguísticos em processo de coesão textual: elementos de articulação das sequências dos textos ou à construção da micro estrutura do texto.
 - **Estudo dos gêneros digitais: tecnologia da comunicação e informação: impacto e função social** - o texto literário típico da cultura de massa: o suporte textual em gêneros digitais; a caracterização dos interlocutores na comunicação tecnológica; os recursos linguísticos e os gêneros digitais; a função social das novas tecnologias.

2. MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

- **Conhecimentos numéricos:** operações em conjuntos numéricos (naturais, inteiros, racionais e reais), desigualdades, divisibilidade, fatoração, razões e proporções, porcentagem e juros, relações de dependência entre grandezas, sequências e progressões, princípios de contagem.
- **Conhecimentos geométricos:** características das figuras geométricas planas e espaciais; grandezas, unidades de medida e escalas; comprimentos, áreas e volumes; ângulos; posições de retas; simetrias de figuras planas ou espaciais; congruência e semelhança de triângulos; teorema de Tales; relações métricas nos triângulos; circunferências; trigonometria do ângulo agudo.

-
- **Conhecimentos de estatística e probabilidade:** representação e análise de dados; medidas de tendência central (médias, moda e mediana); desvios e variância; noções de probabilidade.
 - **Conhecimentos algébricos:** gráficos e funções; funções algébricas do 1.º e do 2.º graus, polinomiais, racionais, exponenciais e logarítmicas; equações e inequações; relações no ciclo trigonométrico e funções trigonométricas.
 - **Conhecimentos algébricos/geométricos:** plano cartesiano; retas; circunferências; paralelismo e perpendicularidade, sistemas de equações.

3. CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS

3.1 Física

- **Conhecimentos básicos e fundamentais** - Noções de ordem de grandeza. Notação Científica. Sistema Internacional de Unidades. Metodologia de investigação: a procura de regularidades e de sinais na interpretação física do mundo. Observações e mensurações: representação de grandezas físicas como grandezas mensuráveis. Ferramentas básicas: gráficos e vetores. Conceituação de grandezas vetoriais e escalares. Operações básicas com vetores.
- **O movimento, o equilíbrio e a descoberta de leis físicas** – Grandezas fundamentais da mecânica: tempo, espaço, velocidade e aceleração. Relação histórica entre força e movimento. Descrições do movimento e sua interpretação: quantificação do movimento e sua descrição matemática e gráfica. Casos especiais de movimentos e suas regularidades observáveis. Conceito de inércia. Noção de sistemas de referência inerciais e não inerciais. Noção dinâmica de massa e quantidade de movimento (momento linear). Força e variação da quantidade de movimento. Leis de Newton. Centro de massa e a idéia de ponto material. Conceito de forças externas e internas. Lei da conservação da quantidade de movimento (momento linear) e teorema do impulso. Momento de uma força (torque). Condições de equilíbrio estático de ponto material e de corpos rígidos. Força de atrito, força peso, força normal de contato e tração. Diagramas de forças. Identificação das forças que atuam nos movimentos circulares. Noção de força centrípeta e sua quantificação. A hidrostática: aspectos históricos e variáveis relevantes. Empuxo. Princípios de Pascal, Arquimedes e Stevin: condições de flutuação, relação entre diferença de nível e pressão hidrostática.
- **Energia, trabalho e potência** - Conceituação de trabalho, energia e potência. Conceito de energia potencial e de energia cinética. Conservação de energia mecânica e dissipação de energia. Trabalho da força gravitacional e energia potencial gravitacional. Forças conservativas e dissipativas.

- **A Mecânica e o funcionamento do Universo** - Força peso. Aceleração gravitacional. Lei da Gravitação Universal. Leis de Kepler. Movimentos de corpos celestes. Influência na Terra: marés e variações climáticas. Concepções históricas sobre a origem do universo e sua evolução.

- **Fenômenos Elétricos e Magnéticos** - Carga elétrica e corrente elétrica. Lei de Coulomb. Campo elétrico e potencial elétrico. Linhas de campo. Superfícies equipotenciais. Poder das pontas. Blindagem. Capacitores. Efeito Joule. Lei de Ohm. Resistência elétrica e resistividade. Relações entre grandezas elétricas: tensão, corrente, potência e energia. Circuitos elétricos simples. Correntes contínua e alternada. Medidores elétricos. Representação gráfica de circuitos. Símbolos convencionais. Potência e consumo de energia em dispositivos elétricos. Campo magnético. Imãs permanentes. Linhas de campo magnético. Campo magnético terrestre.

- **Oscilações, ondas, óptica e radiação** - Feixes e frentes de ondas. Reflexão e refração. Óptica geométrica: lentes e espelhos. Formação de imagens. Instrumentos ópticos simples. Fenômenos ondulatórios. Pulses e ondas. Período, frequência, ciclo. Propagação: relação entre velocidade, frequência e comprimento de onda. Ondas em diferentes meios de propagação.

- **O calor e os fenômenos térmicos** - Conceitos de calor e de temperatura. Escalas termométricas. Transferência de calor e equilíbrio térmico. Capacidade calorífica e calor específico. Condução do calor. Dilatação térmica. Mudanças de estado físico e calor latente de transformação. Comportamento de Gases ideais. Máquinas térmicas. Ciclo de Carnot. Leis da Termodinâmica. Aplicações e fenômenos térmicos de uso cotidiano. Compreensão de fenômenos climáticos relacionados ao ciclo da água.

3.2 Química

- **Transformações Químicas** - Evidências de transformações químicas. Interpretando transformações químicas. Sistemas Gasosos: Lei dos gases. Equação geral dos gases ideais, Princípio de Avogadro, conceito de molécula; massa molar, volume molar dos gases. Teoria cinética dos gases. Misturas gasosas. Modelo corpuscular da matéria. Modelo atômico de Dalton. Natureza elétrica da matéria: Modelo Atômico de Thomson, Rutherford, Rutherford-Bohr. Átomos e sua estrutura. Número atômico, número de massa, isótopos, massa atômica. Elementos químicos e Tabela Periódica. Reações químicas.

- **Representação das transformações químicas** - Fórmulas químicas. Balanceamento e equações químicas. Aspectos quantitativos das transformações químicas. Leis ponderais das reações químicas. Determinação de fórmulas químicas. Grandezas Químicas: massa, volume, mol, massa molar, constante de Avogadro. Cálculos estequiométricos.

- **Materiais, suas propriedades e usos** - Propriedades de materiais. Estados físicos de materiais. Mudanças de estado. Misturas: tipos e métodos de separação. Substâncias químicas: classificação e características gerais. Metais e Ligas metálicas. Ferro, cobre e alumínio. Ligações metálicas. Substâncias iônicas: características e propriedades.

Substâncias iônicas do grupo: cloreto, carbonato, nitrato e sulfato. Ligação iônica. Substâncias moleculares: características e propriedades. Substâncias moleculares: H₂, O₂, N₂, Cl₂, NH₃, H₂O, HCl, CH₄. Ligação Covalente. Polaridade de moléculas. Forças intermoleculares. Relação entre estruturas, propriedade e aplicação das substâncias.

• **Água** - Ocorrência e importância na vida animal e vegetal. Ligação, estrutura e propriedades. Sistemas em Solução Aquosa: Soluções verdadeiras, soluções coloidais e suspensões. Solubilidade. Concentração das soluções. Aspectos qualitativos das propriedades coligativas das soluções. Ácidos, Bases, Sais e Óxidos: definição, classificação, propriedades, formulação e nomenclatura. Conceitos de ácidos e base. Principais propriedades dos ácidos e bases: indicadores, condutibilidade elétrica, reação com metais, reação de neutralização.

• **Transformações Químicas e Energia** - Transformações químicas e energia calorífica. Calor de reação. Entalpia. Equações termoquímicas. Lei de Hess. Transformações químicas e energia elétrica. Reação de oxirredução. Potenciais padrão de redução. Pilha. Eletrólise. Leis de Faraday. Transformações nucleares. Conceitos fundamentais da radioatividade. Reações de fissão e fusão nuclear. Desintegração radioativa e radioisótopos.

• **Dinâmica das Transformações Químicas** - Transformações Químicas e velocidade. Velocidade de reação. Energia de ativação. Fatores que alteram a velocidade de reação: concentração, pressão, temperatura e catalisador.

• **Transformação Química e Equilíbrio** - Caracterização do sistema em equilíbrio. Constante de equilíbrio. Produto iônico da água, equilíbrio ácido-base e pH. Solubilidade dos sais e hidrólise. Fatores que alteram o sistema em equilíbrio. Aplicação da velocidade e do equilíbrio químico no cotidiano.

• **Compostos de Carbono** - Características gerais dos compostos orgânicos. Principais funções orgânicas. Estrutura e propriedades de Hidrocarbonetos. Estrutura e propriedades de compostos orgânicos oxigenados. Fermentação. Estrutura e propriedades de compostos orgânicos nitrogenados. Macromoléculas naturais e sintéticas. Noções básicas sobre polímeros. Amido, glicogênio e celulose. Borracha natural e sintética. Polietileno, poliestireno, PVC, Teflon, náilon. Óleos e gorduras, sabões e detergentes sintéticos. Proteínas e enzimas.

• **Relações da Química com as Tecnologias, a Sociedade e o Meio Ambiente** - Química no cotidiano. Química na agricultura e na saúde. Química nos alimentos. Química e ambiente. Aspectos científico-tecnológicos, socioeconômicos e ambientais associados à obtenção ou produção de substâncias químicas. Indústria Química: obtenção e utilização do cloro, hidróxido de sódio, ácido sulfúrico, amônia e ácido nítrico. Mineração e Metalurgia. Poluição e tratamento de água. Poluição atmosférica. Contaminação e proteção do ambiente.

• **Energias Químicas no Cotidiano** - Petróleo, gás natural e carvão. Madeira e hulha. Biomassa. Biocombustíveis. Impactos ambientais de combustíveis fosseis. Energia nuclear. Lixo atômico. Vantagens e desvantagens do uso de energia nuclear.

3.3 Biologia

- **Moléculas, células e tecidos** - Estrutura e fisiologia celular: membrana, citoplasma e núcleo. Divisão celular. Aspectos bioquímicos das estruturas celulares. Aspectos gerais do metabolismo celular. Metabolismo energético: fotossíntese e respiração. Codificação da informação genética. Síntese protéica. Diferenciação celular. Principais tecidos animais e vegetais. Origem e evolução das células. Noções sobre células-tronco, clonagem e tecnologia do DNA recombinante. Aplicações de biotecnologia na produção de alimentos, fármacos e componentes biológicos. Aplicações de tecnologias relacionadas ao DNA a investigações científicas, determinação da paternidade, investigação criminal e identificação de indivíduos. Aspectos éticos relacionados ao desenvolvimento biotecnológico. Biotecnologia e sustentabilidade.
- **Hereditariedade e diversidade da vida** - Princípios básicos que regem a transmissão de características hereditárias. Concepções pré-mendelianas sobre a hereditariedade. Aspectos genéticos do funcionamento do corpo humano. Antígenos e anticorpos. Grupos sanguíneos, transplantes e doenças auto-imunes. Neoplasias e a influência de fatores ambientais. Mutações gênicas e cromossômicas. Aconselhamento genético. Fundamentos genéticos da evolução. Aspectos genéticos da formação e manutenção da diversidade biológica.
- **Identidade dos seres vivos** - Níveis de organização dos seres vivos. Vírus, procariotes e eucariontes. Autótrofos e heterótrofos. Seres unicelulares e pluricelulares. Sistemática e as grandes linhas da evolução dos seres vivos. Tipos de ciclo de vida. Evolução e padrões anatômicos e fisiológicos observados nos seres vivos. Funções vitais dos seres vivos e sua relação com a adaptação desses organismos a diferentes ambientes. Embriologia, anatomia e fisiologia humana. Evolução humana. Biotecnologia e sistemática.
- **Ecologia e ciências ambientais** - Ecossistemas. Fatores bióticos e abióticos. Habitat e nicho ecológico. A comunidade biológica: teia alimentar, sucessão e comunidade clímax. Dinâmica de populações. Interações entre os seres vivos. Ciclos biogeoquímicos. Fluxo de energia no ecossistema. Biogeografia. Biomas brasileiros. Exploração e uso de recursos naturais. Problemas ambientais: mudanças climáticas, efeito estufa; desmatamento; erosão; poluição da água, do solo e do ar. Conservação e recuperação de ecossistemas. Conservação da biodiversidade. Tecnologias ambientais. Noções de saneamento básico. Noções de legislação ambiental: água, florestas, unidades de conservação; biodiversidade.
- **Origem e evolução da vida** - A biologia como ciência: história, métodos, técnicas e experimentação. Hipóteses sobre a origem do Universo, da Terra e dos seres vivos. Teorias de evolução. Explicações pré-darwinistas para a modificação das espécies. A teoria evolutiva de Charles Darwin. Teoria sintética da evolução. Seleção artificial e seu impacto sobre ambientes naturais e sobre populações humanas.
- **Qualidade de vida das populações humanas** - Aspectos biológicos da pobreza e do desenvolvimento humano. Indicadores sociais, ambientais e econômicos. Índice de desenvolvimento humano. Principais doenças que afetam a população brasileira: caracterização, prevenção e profilaxia. Noções de primeiros socorros. Doenças sexualmente transmissíveis. Aspectos sociais da biologia: uso indevido de drogas; gravidez na adolescência; obesidade. Violência e segurança pública. Exercícios físicos e vida saudável. Aspectos biológicos do desenvolvimento sustentável. Legislação e cidadania.

4. CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

• Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade

- o Cultura Material e imaterial; patrimônio e diversidade cultural no Brasil.
- o A Conquista da América. Conflitos entre europeus e indígenas na América colonial. A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América.
- o História cultural dos povos africanos. A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira.
- o História dos povos indígenas e a formação sócio-cultural brasileira.
- o Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social.

• Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado

- o Cidadania e democracia na Antiguidade; Estado e direitos do cidadão a partir da Idade Moderna; democracia direta, indireta e representativa.
- o Revoluções sociais e políticas na Europa Moderna.
- o Formação territorial brasileira; as regiões brasileiras; políticas de reordenamento territorial.
- o As lutas pela conquista da independência política das colônias da América.
- o Grupos sociais em conflito no Brasil imperial e a construção da nação.
- o O desenvolvimento do pensamento liberal na sociedade capitalista e seus críticos nos séculos XIX e XX.
- o Políticas de colonização, migração, imigração e emigração no Brasil nos séculos XIX e XX.
- o A atuação dos grupos sociais e os grandes processos revolucionários do século XX: Revolução Bolchevique, Revolução Chinesa, Revolução Cubana.
- o Geopolítica e conflitos entre os séculos XIX e XX: Imperialismo, a ocupação da Ásia e da África, as Guerras Mundiais e a Guerra Fria.
- o Os sistemas totalitários na Europa do século XX: nazi-fascista, franquismo, salazarismo e stalinismo. Ditaduras políticas na América Latina: Estado Novo no Brasil e ditaduras na América.
- o Conflitos político-culturais pós-Guerra Fria, reorganização política internacional e os organismos multilaterais nos séculos XX e XXI.
- o A luta pela conquista de direitos pelos cidadãos: direitos civis, humanos, políticos e sociais. Direitos sociais nas constituições brasileiras. Políticas afirmativas.
- o Vida urbana: redes e hierarquia nas cidades, pobreza e segregação espacial.

• Características e transformações das estruturas produtivas

- o Diferentes formas de organização da produção: escravismo antigo, feudalismo, capitalismo, socialismo e suas diferentes experiências.
- o Economia agro-exportadora brasileira: complexo açucareiro; a mineração no período colonial; a economia cafeeira; a borracha na Amazônia.
- o Revolução Industrial: criação do sistema de fábrica na Europa e transformações no processo de produção. Formação do espaço urbano-industrial. Transformações na estrutura produtiva no século XX: o fordismo, o toyotismo, as novas técnicas de produção e seus impactos.
- o A industrialização brasileira, a urbanização e as transformações sociais e trabalhistas.

o A globalização e as novas tecnologias de telecomunicação e suas consequências econômicas, políticas e sociais.

o Produção e transformação dos espaços agrários. Modernização da agricultura e estruturas agrárias tradicionais. O agronegócio, a agricultura familiar, os assalariados do campo e as lutas sociais no campo. A relação campo-cidade.

• **Os domínios naturais e a relação do ser humano com o ambiente**

o Relação homem-natureza, a apropriação dos recursos naturais pelas sociedades ao longo do tempo. Impacto ambiental das atividades econômicas no Brasil. Recursos minerais e energéticos: exploração e impactos. Recursos hídricos; bacias hidrográficas e seus aproveitamentos.

o As questões ambientais contemporâneas: mudança climática, ilhas de calor, efeito estufa, chuva ácida, a destruição da camada de ozônio. A nova ordem ambiental internacional; políticas territoriais ambientais; uso e conservação dos recursos naturais, unidades de conservação, corredores ecológicos, zoneamento ecológico e econômico.

o Origem e evolução do conceito de sustentabilidade.

o Estrutura interna da terra. Estruturas do solo e do relevo; agentes internos e externos modeladores do relevo.

o Situação geral da atmosfera e classificação climática. As características climáticas do território brasileiro.

o Os grandes domínios da vegetação no Brasil e no mundo.

• **Representação espacial**

o Projeções cartográficas; leitura de mapas temáticos, físicos e políticos; tecnologias modernas aplicadas à cartografia.

ANEXO 3 - Cap 4

1- Questões de ordem política

ANO	QUESTÃO	EIXO
2010	<p>Questão 29</p> <p>A política foi, inicialmente, a arte de impedir as pessoas de se ocuparem do que lhes diz respeito. Posteriormente, passou a ser a arte de compelir as pessoas a decidirem sobre aquilo de que nada entendem.</p> <p>VALÉRY, P. Cademos. Apud BENEVIDES, M. V. M. <i>A cidadania ativa</i>. São Paulo: Ática, 1996.</p> <p>Nessa definição, o autor entende que a história da política está dividida em dois momentos principais: um primeiro, marcado pelo autoritarismo excluente, e um segundo, caracterizado por uma democracia incompleta. Considerando o texto, qual é o elemento comum a esses dois momentos da história política?</p> <p> <input type="radio"/> A distribuição equilibrada do poder. <input type="radio"/> B O impedimento da participação popular. <input checked="" type="radio"/> C O controle das decisões por uma minoria. <input type="radio"/> D A valorização das opiniões mais competentes. <input type="radio"/> E A sistematização dos processos decisórios. </p>	Democracia
2010	<p>Questão 45</p> <p>QUINO. <i>Toda Mafalda</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1991.</p> <p>Democracia: "regime político no qual a soberania é exercida pelo povo, pertence ao conjunto dos cidadãos."</p> <p>JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. <i>Dicionário Básico de Filosofia</i>. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.</p> <p>Uma suposta "vacina" contra o despotismo, em um contexto democrático, tem por objetivo</p> <p> <input type="radio"/> A impedir a contratação de familiares para o serviço público. <input type="radio"/> B reduzir a ação das instituições constitucionais. <input type="radio"/> C combater a distribuição equilibrada de poder. <input checked="" type="radio"/> D evitar a escolha de governantes autoritários. <input type="radio"/> E restringir a atuação do Parlamento. </p>	Democracia

2012	<p>QUESTÃO 07</p> <p>É verdade que nas democracias o povo parece fazer o que quer; mas a liberdade política não consiste nisso. Deve-se ter sempre presente em mente o que é independência e o que é liberdade. A liberdade é o direito de fazer tudo o que as leis permitem; se um cidadão pudesse fazer tudo o que elas proíbem, não teria mais liberdade, porque os outros também teriam tal poder.</p> <p>MONTESQUIEU. <i>Do Espírito das Leis</i>. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997 (adaptado).</p> <p>A característica de democracia ressaltada por Montesquieu diz respeito</p> <p>A ao <i>status</i> de cidadania que o indivíduo adquire ao tomar as decisões por si mesmo.</p> <p>B ao condicionamento da liberdade dos cidadãos à conformidade às leis.</p> <p>C à possibilidade de o cidadão participar no poder e, nesse caso, livre da submissão às leis.</p> <p>D ao livre-arbítrio do cidadão em relação àquilo que é proibido, desde que ciente das consequências.</p> <p>E ao direito do cidadão exercer sua vontade de acordo com seus valores pessoais.</p>	Democracia
2008	<p>Questão 61</p> <p>O ano de 1954 foi decisivo para Carlos Lacerda. Os que conviveram com ele em 1954, 1955, 1957 (um dos seus momentos intelectuais mais altos, quando o governo Juscelino tentou cassar o seu mandato de deputado), 1961 e 1964 tinham consciência de que Carlos Lacerda, em uma batalha política ou jornalística, era um trator em ação, era um vendaval desencadeado não se sabe como, mas que era impossível parar fosse pelo método que fosse.</p> <p>Hélio Fernandes. <i>Carlos Lacerda, a morte antes da missão cumprida</i>. In: <i>Tribuna da Imprensa</i>, 22/5/2007 (com adaptações).</p> <p>Com base nas informações do texto acima e em aspectos relevantes da história brasileira entre 1954, quando ocorreu o suicídio de Vargas (em grande medida, devido à pressão política exercida pelo próprio Lacerda), e 1964, quando um golpe de Estado interrompe a trajetória democrática do país, conclui-se que</p> <p>A a cassação do mandato parlamentar de Lacerda antecedeu a crise que levou Vargas à morte.</p> <p>B Lacerda e adeptos do getulismo, aparentemente opositores, expressavam a mesma posição político-ideológica.</p> <p>C a implantação do regime militar, em 1964, decorreu da crise surgida com a contestação à posse de Juscelino Kubitschek como presidente da República.</p> <p>D Carlos Lacerda atingiu o apogeu de sua carreira, tanto no jornalismo quanto na política, com a instauração do regime militar.</p> <p>E Juscelino Kubitschek, na presidência da República, sofreu vigorosa oposição de Carlos Lacerda, contra quem procurou reagir.</p>	Ação governamental

2009	<p>Questão 56</p> <p>Na democracia estado-unidense, os cidadãos são incluídos na sociedade pelo exercício pleno dos direitos políticos e também pela ideia geral de direito de propriedade. Compete ao governo garantir que esse direito não seja violado. Como consequência, mesmo aqueles que possuem uma pequena propriedade sentem-se cidadãos de pleno direito.</p> <p>Na tradição política dos EUA, uma forma de incluir socialmente os cidadãos é</p> <ul style="list-style-type: none"> A submeter o indivíduo à proteção do governo. B hierarquizar os indivíduos segundo suas posses. C estimular a formação de propriedades comunais. D vincular democracia e possibilidades econômicas individuais. E defender a obrigação de que todos os indivíduos tenham propriedades. 	Ação governamental
2009	<p>Questão 58</p> <p>Segundo Aristóteles, "na cidade com o melhor conjunto de normas e naquela dotada de homens absolutamente justos, os cidadãos não devem viver uma vida de trabalho trivial ou de negócios — esses tipos de vida são desprezíveis e incompatíveis com as qualidades morais —, tampouco devem ser agricultores os aspirantes à cidadania, pois o lazer é indispensável ao desenvolvimento das qualidades morais e à prática das atividades políticas".</p> <p>VAN ACKER, T. Grécia. A vida cotidiana na cidade-Estado. São Paulo: Atual, 1994.</p> <p>O trecho, retirado da obra <i>Política</i>, de Aristóteles, permite compreender que a cidadania</p> <ul style="list-style-type: none"> A possui uma dimensão histórica que deve ser criticada, pois é condenável que os políticos de qualquer época fiquem entregues à ociosidade, enquanto o resto dos cidadãos tem de trabalhar. B era entendida como uma dignidade própria dos grupos sociais superiores, fruto de uma concepção política profundamente hierarquizada da sociedade. C estava vinculada, na Grécia Antiga, a uma percepção política democrática, que levava todos os habitantes da pôlis a participarem da vida cívica. D tinha profundas conexões com a justiça, razão pela qual o tempo livre dos cidadãos deveria ser dedicado às atividades vinculadas aos tribunais. E vivida pelos atenienses era, de fato, restrita àqueles que se dedicavam à política e que tinham tempo para resolver os problemas da cidade. 	Cidadania

2009	<p>Questão 60</p> <p>A definição de eleitor foi tema de artigos nas Constituições brasileiras de 1891 e de 1934. Diz a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891:</p> <p>Art. 70. São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.</p> <p>A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, por sua vez, estabelece que:</p> <p>Art. 180. São eleitores os brasileiros de um e de outro sexo, maiores de 18 anos, que se alistarem na forma da lei.</p> <p>Ao se comparar os dois artigos, no que diz respeito ao gênero dos eleitores, depreende-se que</p> <p>A a Constituição de 1934 avançou ao reduzir a idade mínima para votar. B a Constituição de 1891, ao se referir a cidadãos, referia-se também às mulheres. C os textos de ambas as Cartas permitiam que qualquer cidadão fosse eleitor. D o texto da carta de 1891 já permitia o voto feminino. E a Constituição de 1891 considerava eleitores apenas indivíduos do sexo masculino.</p>	Cidadania/ Eleição																
2011	<p>QUESTÃO 20</p> <p>Proporção de eleitorado inscrito em relação à população: 1940-2000</p> <table border="1"> <caption>Proporção de eleitorado inscrito em relação à população: 1940-2000</caption> <thead> <tr> <th>Ano</th> <th>Proporção (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1940</td><td>~5</td></tr> <tr><td>1950</td><td>~22</td></tr> <tr><td>1960</td><td>~22</td></tr> <tr><td>1970</td><td>~32</td></tr> <tr><td>1980</td><td>~50</td></tr> <tr><td>1996</td><td>~65</td></tr> <tr><td>2000</td><td>~65</td></tr> </tbody> </table> <p>GOMES, A. et al. <i>A República no Brasil</i>. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.</p> <p>A análise da tabela permite identificar um intervalo de tempo no qual uma alteração na proporção de eleitores inscritos resultou de uma luta histórica de setores da sociedade brasileira. O intervalo de tempo e a conquista estão associados, respectivamente, em</p> <p>A 1940-1950 – direito de voto para os ex-escravos. B 1950-1960 – fim do voto secreto. C 1960-1970 – direito de voto para as mulheres. D 1970-1980 – fim do voto obrigatório. E 1980-1996 – direito de voto para os analfabetos.</p>	Ano	Proporção (%)	1940	~5	1950	~22	1960	~22	1970	~32	1980	~50	1996	~65	2000	~65	Cidadania/ Eleição
Ano	Proporção (%)																	
1940	~5																	
1950	~22																	
1960	~22																	
1970	~32																	
1980	~50																	
1996	~65																	
2000	~65																	

2011	<p>QUESTÃO 17</p> <p>Art. 92. São excluídos de votar nas Assembleias Paroquiais:</p> <p>I. Os menores de vinte e cinco anos, nos quais não se compreendam os casados, e Oficiais Militares, que forem maiores de vinte e um anos, os Bacharéis Formados e Clérigos de Ordens Sacras.</p> <p>IV. Os Religiosos, e quaisquer que vivam em Comunidade claustral.</p> <p>V. Os que não tiverem de renda líquida anual cem mil réis por bens de raiz, indústria, comércio ou empregos.</p> <p><small>Constituição Política do Império do Brasil (1824). Disponível em: https://legislação.planalto.gov.br. Acesso em: 27 abr. 2010 (adaptado).</small></p> <p>A legislação espelha os conflitos políticos e sociais do contexto histórico de sua formulação. A Constituição de 1824 regulamentou o direito de voto dos "cidadãos brasileiros" com o objetivo de garantir</p> <p>A o fim da inspiração liberal sobre a estrutura política brasileira. B a ampliação do direito de voto para maioria dos brasileiros nascidos livres. C a concentração de poderes na região produtora de café, o Sudeste brasileiro. D o controle do poder político nas mãos dos grandes proprietários e comerciantes. E a diminuição da interferência da Igreja Católica nas decisões político-administrativas.</p>	Conflito Político
2011	<p>QUESTÃO 18</p> <p>Completamente analfabeto, ou quase, sem assistência médica, não lendo jornais, nem revistas, nas quais se limita a ver as figuras, o trabalhador rural, a não ser em casos esporádicos, tem o patrão na conta de benfeitor. No plano político, ele luta com o "coronel" e pelo "coronel". Aí estão os votos de cabresto, que resultam, em grande parte, da nossa organização econômica rural.</p> <p><small>LEAL, V. N. <i>Coronelismo, enxada e voto</i>. São Paulo: Alfa-Ômega, 1978 (adaptado).</small></p> <p>O coronelismo, fenômeno político da Primeira República (1889-1930), tinha como uma de suas principais características o controle do voto, o que limitava, portanto, o exercício da cidadania. Nesse período, esta prática estava vinculada a uma estrutura social</p> <p>A igualitária, com um nível satisfatório de distribuição da renda. B estagnada, com uma relativa harmonia entre as classes. C tradicional, com a manutenção da escravidão nos engenhos como forma produtiva típica. D ditatorial, perturbada por um constante clima de opressão mantido pelo exército e polícia. E agrária, marcada pela concentração da terra e do poder político local e regional.</p>	Conflito Político

	<p>Questão 66</p> <p>Colhe o Brasil, após esforço contínuo dilatado no tempo, o que plantou no esforço da construção de sua inserção internacional. Há dois séculos formularam-se os pilares da política externa. Teve o país inteligência de longo prazo e cálculo de oportunidade no mundo difuso da transição da hegemonia britânica para o século americano. Engendrou concepções, conceitos e teoria própria no século XIX, de José Bonifácio ao Visconde do Rio Branco. Buscou autonomia decisória no século XX. As elites se interessaram, por meio de calorosos debates, pelo destino do Brasil. O país emergiu, de Vargas aos militares, como ator responsável e previsível nas ações externas do Estado. A mudança de regime político para a democracia não alterou o pragmatismo externo, mas o aperfeiçoou.</p> <p>SARAIVA, J. F. S. O lugar do Brasil e o silêncio do parlamento. <i>Correio Braziliense</i>, Brasília, 28 maio 2009 (adaptado).</p>	
2009	<p>Sob o ponto de vista da política externa brasileira no século XX, conclui-se que</p> <p>A o Brasil é um país periférico na ordem mundial, devido às diferentes conjunturas de inserção internacional. B as possibilidades de fazer prevalecer ideias e conceitos próprios, no que tange aos temas do comércio internacional e dos países em desenvolvimento, são mínimas. C as brechas do sistema internacional não foram bem aproveitadas para avançar posições voltadas para a criação de uma área de cooperação e associação integrada a seu entorno geográfico. D os grandes debates nacionais acerca da inserção internacional do Brasil foram embasados pelas élites do Império e da República por meio de consultas aos diversos setores da população. E a atuação do Brasil em termos de política externa evidencia que o país tem capacidade decisória própria, mesmo diante dos constrangimentos internacionais.</p>	Conflito Político
2011	<p>QUESTÃO 21</p> <p>É difícil encontrar um texto sobre a Proclamação da República no Brasil que não cite a afirmação de Aristides Lobo, no Diário Popular de São Paulo, de que "o povo assistiu àquilo bestializado". Essa versão foi relida pelos enaltecedores da Revolução de 1930, que não descuidaram da forma republicana, mas realçaram a exclusão social, o militarismo e o estrangeirismo da fórmula implantada em 1889. Isto porque o Brasil brasileiro teria nascido em 1930.</p> <p>MELLO, M. T. C. <i>A república consentida: cultura democrática e científica no final do Império</i>. Rio de Janeiro: FGV, 2007 (adaptado).</p> <p>O texto defende que a consolidação de uma determinada memória sobre a Proclamação da República no Brasil teve, na Revolução de 1930, um de seus momentos mais importantes. Os defensores da Revolução de 1930 procuraram construir uma visão negativa para os eventos de 1889, porque esta era uma maneira de</p> <p>A valorizar as propostas políticas democráticas e liberais vitoriosas. B resgatar simbolicamente as figuras políticas ligadas à Monarquia. C criticar a política educacional adotada durante a República Velha. D legitimar a ordem política inaugurada com a chegada desse grupo ao poder. E destacar a ampla participação popular obtida no processo da Proclamação.</p>	Conflito

2009	<p>Questão 61</p> <p>O autor da constituição de 1937, Francisco Campos, afirma no seu livro, <i>O Estado Nacional</i>, que o eleitor seria apático; a democracia de partidos conduziria à desordem; a independência do Poder Judiciário acabaria em injustiça e ineficiência; e que apenas o Poder Executivo, centralizado em Getúlio Vargas, seria capaz de dar racionalidade imparcial ao Estado, pois Vargas teria providencial intuição do bem e da verdade, além de ser um gênio político.</p> <p>CAMPOS, F. <i>O Estado nacional</i>. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940 (adaptado).</p> <p>Segundo as ideias de Francisco Campos,</p> <ul style="list-style-type: none"> A os eleitores, políticos e juízes seriam mal-intencionados. B o governo Vargas seria um mal necessário, mas transitório. C Vargas seria o homem adequado para implantar a democracia de partidos. D a Constituição de 1937 seria a preparação para uma futura democracia liberal. E Vargas seria o homem capaz de exercer o poder de modo inteligente e correto. 	Poder de ação política
2009	<p>Questão 62</p> <p>A partir de 1942 e estendendo-se até o final do Estado Novo, o Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio de Getúlio Vargas falou aos ouvintes da Rádio Nacional semanalmente, por dez minutos, no programa "Hora do Brasil". O objetivo declarado do governo era esclarecer os trabalhadores acerca das inovações na legislação de proteção ao trabalho.</p> <p>GOMES, A. C. <i>A invenção do trabalhismo</i>. Rio de Janeiro: IUPERJ / Vértice. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988 (adaptado).</p> <p>Os programas "Hora do Brasil" contribuíram para</p> <ul style="list-style-type: none"> A conscientizar os trabalhadores de que os direitos sociais foram conquistados por seu esforço, após anos de lutas sindicais. B promover a autonomia dos grupos sociais, por meio de uma linguagem simples e de fácil entendimento. C estimular os movimentos grevistas, que reivindicavam um aprofundamento dos direitos trabalhistas. D consolidar a imagem de Vargas como um governante protetor das massas. E aumentar os grupos de discussão política dos trabalhadores, estimulados pelas palavras do ministro. 	Poder de ação política

2010	<p>Questão 36</p> <p>A chegada da televisão</p> <p>A caixa de pandora tecnológica penetra nos lares e libera suas cabeças falantes, astros, novelas, noticiários e as fabulosas, irresistíveis garotas-propaganda, versões modernizadas do tradicional homem-sanduíche.</p> <p>SEVCENKO, N. (Org). <i>História da Vida Privada no Brasil 3. República: da Belle Époque à Era do Rádio</i>. São Paulo: Cia das Letras, 1998.</p> <p>A TV, a partir da década de 1950, entrou nos lares brasileiros provocando mudanças consideráveis nos hábitos da população. Certos episódios da história brasileira revelaram que a TV, especialmente como espaço de ação da imprensa, tornou-se também veículo de utilidade pública, a favor da democracia, na medida em que</p> <p>A amplificou os discursos nacionalistas e autoritários durante o governo Vargas. B revelou para o país casos de corrupção na esfera política de vários governos. C maquiou indicadores sociais negativos durante as décadas de 1970 e 1980. D apoiou, no governo Castelo Branco, as iniciativas de fechamento do parlamento. E corroborou a construção de obras faraônicas durante os governos militares.</p>	Poder de ação política
------	--	------------------------

2010	<p>Questão 12</p> <p>A serraria construía ramais ferroviários que adentravam as grandes matas, onde grandes locomotivas com guindastes e correntes gigantescas de mais de 100 metros arrastavam, para as composições de trem, as toras que jaziam abatidas por equipes de trabalhadores que anteriormente passavam pelo local. Quando o guindaste arrastava as grandes toras em direção à composição de trem, os ervais nativos que existiam em meio às matas eram destruídos por este deslocamento.</p> <p>MACHADO, P. P. <i>Lideranças do Contestado</i>. Campinas: Unicamp, 2004 (adaptado)</p> <p>No início do século XX, uma série de empreendimentos capitalistas chegou à região do meio-oeste de Santa Catarina — ferrovias, serrarias e projetos de colonização. Os impactos sociais gerados por esse processo estão na origem da chamada Guerra do Contestado. Entre tais impactos, encontrava-se</p> <p>A a absorção dos trabalhadores rurais como trabalhadores da serraria, resultando em um processo de êxodo rural.</p> <p>B o desemprego gerado pela introdução das novas máquinas, que diminuíam a necessidade de mão de obra.</p> <p>C a desorganização da economia tradicional, que sustentava os posseiros e os trabalhadores rurais da região.</p> <p>D a diminuição do poder dos grandes coronéis da região, que passavam disputar o poder político com os novos agentes.</p> <p>E o crescimento dos conflitos entre os operários empregados nesses empreendimentos e os seus proprietários, ligados ao capital internacional.</p>	Impactos sociais
------	---	------------------

2010	<p>Questão 28</p> <p>Em nosso país queremos substituir o egoísmo pela moral, a honra pela probidade, os usos pelos princípios, as conveniências pelos deveres, a tirania da moda pelo império da razão, o desprezo à desgraça pelo desprezo ao vício, a insolência pelo orgulho, a vaidade pela grandeza de alma, o amor ao dinheiro pelo amor à glória, a boa companhia pelas boas pessoas, a intriga pelo mérito, o espírito pelo gênio, o brilho pela verdade, o tédio da volúpia pelo encanto da felicidade, a mesquinharia dos grandes pela grandeza do homem.</p> <p>HUNT, L. Revolução Francesa e Vida Privada. In: PERROT, M. (Org). História da Vida Privada: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. Vol.4. São Paulo: Companhia das Letras, 1991 (adaptado).</p> <p>O discurso de Robespierre, de 5 de fevereiro de 1794, do qual o trecho transcrito é parte, relaciona-se a qual dos grupos político-sociais envolvidos na Revolução Francesa?</p> <p>A À alta burguesia, que desejava participar do poder legislativo francês como força política dominante.</p> <p>B Ao clero francês, que desejava justiça social e era ligado à alta burguesia.</p> <p>C A militares oriundos da pequena e média burguesia, que derrotaram as potências rivais e queriam reorganizar a França internamente.</p> <p>D À nobreza esclarecida, que, em função do seu contato com os intelectuais iluministas, desejava extinguir o absolutismo francês.</p> <p>E Aos representantes da pequena e média burguesia e das camadas populares, que desejavam justiça social e direitos políticos.</p>	Impactos Sociais e conflitos
2010	<p>Questão 33</p> <p>Não é difícil entender o que ocorreu no Brasil nos anos imediatamente anteriores ao golpe militar de 1964. A diminuição da oferta de empregos e a desvalorização dos salários, provocadas pela inflação, levaram a uma intensa mobilização política popular, marcada por sucessivas ondas grevistas de várias categorias profissionais, o que aprofundou as tensões sociais. Dessa vez, as classes trabalhadoras se recusaram a pagar o pato pelas "sobras" do modelo econômico jucelínista.</p> <p>MENDONÇA, S. R. A Industrialização Brasileira. São Paulo: Moderna, 2002 (adaptado).</p> <p>Segundo o texto, os conflitos sociais ocorridos no início dos anos 1960 decorreram principalmente</p> <p>A da manipulação política empreendida pelo governo João Goulart.</p> <p>B das contradições econômicas do modelo desenvolvimentista.</p> <p>C do poder político adquirido pelos sindicatos populistas.</p> <p>D da desmobilização das classes dominantes frente ao avanço das greves.</p> <p>E da recusa dos sindicatos em aceitar mudanças na legislação trabalhista.</p>	Impactos Sociais e conflitos

	<p>QUESTÃO 22</p> <p>Até que ponto, a partir de posturas e interesses diversos, as oligarquias paulista e mineira dominaram a cena política nacional na Primeira República? A união de ambas foi um traço fundamental, mas que não conta toda a história do período. A união foi feita com a preponderância de uma ou de outra das duas frações. Com o tempo, surgiram as discussões e um grande desacerto final.</p> <p>FAUSTO, B. <i>História do Brasil</i>. São Paulo: EdUSP, 2004 (adaptado).</p> <p>A imagem de um bem-sucedido acordo café com leite entre São Paulo e Minas, um acordo de alternância de presidência entre os dois estados, não passa de uma idealização de um processo muito mais caótico e cheio de conflitos. Profundas divergências políticas colocavam-nos em confronto por causa de diferentes graus de envolvimento no comércio exterior.</p> <p>TOPIK, S. <i>A presença do estado na economia política do Brasil de 1889 a 1930</i>. Rio de Janeiro: Record, 1989 (adaptado).</p> <p>Para a caracterização do processo político durante a Primeira República, utiliza-se com frequência a expressão <i>Política do Café com Leite</i>. No entanto, os textos apresentam a seguinte ressalva a sua utilização:</p> <p>A A riqueza gerada pelo café dava à oligarquia paulista a prerrogativa de indicar os candidatos à presidência, sem necessidade de alianças.</p> <p>B As divisões políticas internas de cada estado da federação invalidavam o uso do conceito de aliança entre estados para este período.</p> <p>C As disputas políticas do período contradiziam a suposta estabilidade da aliança entre mineiros e paulistas.</p> <p>D A centralização do poder no executivo federal impedia a formação de uma aliança duradoura entre as oligarquias.</p> <p>E A diversificação da produção e a preocupação com o mercado interno unificavam os interesses das oligarquias.</p>	<p>Impactos Sociais Conflitos políticos</p>
2011		

2012	<p>Questão 43</p> <p>Um banco inglês decidiu cobrar de seus clientes cinco libras toda vez que recorressem aos funcionários de suas agências. E o motivo disso é que, na verdade, não querem clientes em suas agências; o que querem é reduzir o número de agências, fazendo com que os clientes usem as máquinas automáticas em todo o tipo de transações. Em suma, eles querem se livrar de seus funcionários.</p> <p>HOBSBAWM, E. <i>O novo século</i>. São Paulo: Companhia das Letras, 2000 (adaptado).</p> <p>O exemplo mencionado permite identificar um aspecto da adoção de novas tecnologias na economia capitalista contemporânea. Um argumento utilizado pelas empresas e uma consequência social de tal aspecto estão em</p> <p>A) qualidade total e estabilidade no trabalho. B) pleno emprego e enfraquecimento dos sindicatos. C) diminuição dos custos e insegurança no emprego. D) responsabilidade social e redução do desemprego. E) maximização dos lucros e aparecimento de empregos.</p>	<p>Impactos Sociais</p>
------	--	-------------------------

2012

QUESTÃO 12



Cartaz da Revolução Constitucionalista.
Disponível em: <http://veja.abril.com.br>. Acesso em: 29 jun. 2012.

Elaborado pelos partidários da Revolução Constitucionalista de 1932, o cartaz apresentado pretendia mobilizar a população paulista contra o governo federal.

Essa mobilização utilizou-se de uma referência histórica, associando o processo revolucionário

- A à experiência francesa, expressa no chamado à luta contra a ditadura.
- B aos ideais republicanos, indicados no destaque à bandeira paulista.
- C ao protagonismo das Forças Armadas, representadas pelo militar que empunha a bandeira.
- D ao bandeirantismo, símbolo paulista apresentado em primeiro plano.
- E ao papel figurativo de Vargas na política, enfatizado pela pequenez de sua figura no cartaz.

Conflitos
Políticos

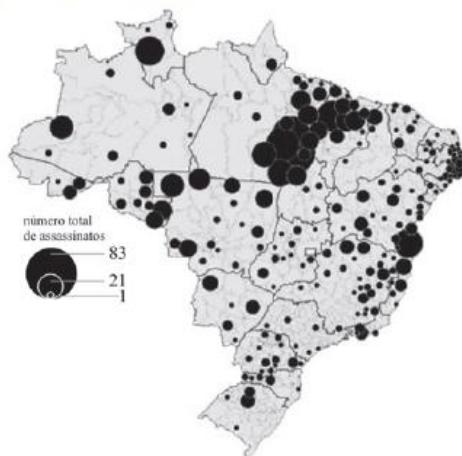
2009	<p>Questão 50</p> <p>A primeira metade do século XX foi marcada por conflitos e processos que a inscreveram como um dos mais violentos períodos da história humana.</p> <p>Entre os principais fatores que estiveram na origem dos conflitos ocorridos durante a primeira metade do século XX estão</p> <p>A a crise do colonialismo, a ascensão do nacionalismo e do totalitarismo.</p> <p>B o enfraquecimento do império britânico, a Grande Depressão e a corrida nuclear.</p> <p>C o declínio britânico, o fracasso da Liga das Nações e a Revolução Cubana.</p> <p>D a corrida armamentista, o terceiro-mundismo e o expansionismo soviético.</p> <p>E a Revolução Bolchevique, o imperialismo e a unificação da Alemanha.</p>	Conflitos Políticos
2010	<p>Questão 34</p> <p>A lei não nasce da natureza, junto das fontes frequentadas pelos primeiros pastores; a lei nasce das batalhas reais, das vitórias, dos massacres, das conquistas que têm sua data e seus heróis de horror: a lei nasce das cidades incendiadas, das terras devastadas; ela nasce com os famosos inocentes que agonizam no dia que está amanhecendo.</p> <p>FOUCAULT, M. Aula de 14 de janeiro de 1976. In: <i>Em defesa da sociedade</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1999.</p> <p>O filósofo Michel Foucault (séc. XX) inova ao pensar a política e a lei em relação ao poder e à organização social. Com base na reflexão de Foucault, a finalidade das leis na organização das sociedades modernas é</p> <p>A combater ações violentas na guerra entre as nações.</p> <p>B coagir e servir para refrear a agressividade humana.</p> <p>C criar limites entre a guerra e a paz praticadas entre os indivíduos de uma mesma nação.</p> <p>D estabelecer princípios éticos que regulamentam as ações bélicas entre países inimigos.</p> <p>E organizar as relações de poder na sociedade e entre os Estados.</p>	Relações de poder

2010	<p>Questão 42</p> <p>Judiciário contribuiu com ditadura no Chile, diz Juiz Guzmán Tapia</p> <p>As cortes de apelação rejeitaram mais de 10 mil <i>habeas corpus</i> nos casos das pessoas desaparecidas. Nos tribunais militares, todas as causas foram concluídas com suspensões temporárias ou definitivas, e os desaparecimentos políticos tiveram apenas trâmite formal na Justiça. Assim, o Poder Judiciário contribuiu para que os agentes estatais ficassem impunes.</p> <p>Disponível em: http://www.cartamaior.com.br. Acesso em: 20 jul. 2010 (adaptado).</p> <p>Segundo o texto, durante a ditadura chilena na década de 1970, a relação entre os poderes Executivo e Judiciário caracterizava-se pela</p> <ul style="list-style-type: none"> Ⓐ preservação da autonomia institucional entre os poderes. Ⓑ valorização da atuação independente de alguns juízes. Ⓒ manutenção da interferência jurídica nos atos executivos. Ⓓ transferência das funções dos juízes para o chefe de Estado. Ⓔ subordinação do poder judiciário aos interesses políticos dominantes. 	Confliitos Políticos
------	--	----------------------

	<p>Questão 53</p> <p>O ano de 1968 ficou conhecido pela efervescência social, tal como se pode comprovar pelo seguinte trecho, retirado de texto sobre propostas preliminares para uma revolução cultural: “É preciso discutir em todos os lugares e com todos. O dever de ser responsável e pensar politicamente diz respeito a todos, não é privilégio de uma minoria de iniciados. Não devemos nos surpreender com o caos das ideias, pois essa é a condição para a emergência de novas ideias. Os pais do regime devem compreender que autonomia não é uma palavra vã; ela supõe a partilha do poder, ou seja, a mudança de sua natureza. Que ninguém tente rotular o movimento atual; ele não tem etiquetas e não precisa delas”.</p> <p><small>Journal de la commune étudiante. Textes et documents. Paris: Seuil, 1969 (adaptado).</small></p> <p>Os movimentos sociais, que marcaram o ano de 1968,</p> <ul style="list-style-type: none"> A foram manifestações desprovidas de conotação política, que tinham o objetivo de questionar a rigidez dos padrões de comportamento social fundados em valores tradicionais da moral religiosa. B restringiram-se às sociedades de países desenvolvidos, onde a industrialização avançada, a penetração dos meios de comunicação de massa e a alienação cultural que deles resultava eram mais evidentes. C resultaram no fortalecimento do conservadorismo político, social e religioso que prevaleceu nos países ocidentais durante as décadas de 70 e 80. D tiveram baixa repercussão no plano político, apesar de seus fortes desdobramentos nos planos social e cultural, expressos na mudança de costumes e na contracultura. E inspiraram futuras mobilizações, como o pacifismo, o ambientalismo, a promoção da equidade de gêneros e a defesa dos direitos das minorias. 	
--	---	--

Questão 77

A luta pela terra no Brasil é marcada por diversos aspectos que chamam a atenção. Entre os aspectos positivos, destaca-se a perseverança dos movimentos do campesinato e, entre os aspectos negativos, a violência que manchou de sangue essa história. Os movimentos pela reforma agrária articularam-se por todo o território nacional, principalmente entre 1985 e 1996, e conseguiram de maneira expressiva a inserção desse tema nas discussões pelo acesso à terra. O mapa seguinte apresenta a distribuição dos conflitos agrários em todas as regiões do Brasil nesse período, e o número de mortes ocorridas nessa luta.



OLIVEIRA, A. U. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e reforma agrária. *Revista Estudos Avançados*. Vol. 15 n. 43, São Paulo, set./dez. 2001.

Conflitos pela posse de terra

Com base nas informações do mapa acerca dos conflitos pela posse de terra no Brasil, a região

- A conhecida historicamente como das Missões Jesuíticas é a de maior violência.
- B do Bico do Papagaio apresenta os números mais expressivos.
- C conhecida como oeste baiano tem o maior número de mortes.
- D do norte do Mato Grosso, área de expansão da agricultura mecanizada, é a mais violenta do país.
- E da Zona da Mata mineira teve o maior registro de mortes.

2009	<p>Questão 79</p> <p>Entre 2004 e 2008, pelo menos 8 mil brasileiros foram libertados de fazendas onde trabalhavam como se fossem escravos. O governo criou uma lista em que ficaram expostos os nomes dos fazendeiros flagrados pela fiscalização. No Norte, Nordeste e Centro-Oeste, regiões que mais sofrem com a fraqueza do poder público, o bloqueio dos canais de financiamento agrícola para tais fazendeiros tem sido a principal arma de combate a esse problema, mas os governos ainda sofrem com a falta de informações, provocada pelas distâncias e pelo poder intimidador dos proprietários. Organizações não governamentais e grupos como a Pastoral da Terra têm agido corajosamente, acionando as autoridades públicas e ministrando aulas sobre direitos sociais e trabalhistas.</p> <p><small>*Plano Nacional para Erradicação do Trabalho Escravo*. Disponível em: http://www.mte.gov.br. Acesso em: 17 mar. 2009 (adaptado).</small></p> <p>Nos lugares mencionados no texto, o papel dos grupos de defesa dos direitos humanos tem sido fundamental, porque eles</p> <p>A negociam com os fazendeiros o reajuste dos honorários e a redução da carga horária de trabalho. B defendem os direitos dos consumidores junto aos armazéns e mercados das fazendas e carvoarias. C substituem as autoridades policiais e jurídicas na resolução dos conflitos entre patrões e empregados. D encaminham denúncias ao Ministério Público e promovem ações de conscientização dos trabalhadores. E fortalecem a administração pública ao ministrarem aulas aos seus servidores.</p>	Direitos Humanos
------	--	------------------

2011	QUESTÃO 01	
	<p>Movimento dos Caras-Pintadas</p> <p>Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br. Acesso em: 17 abr. 2010 (adaptado).</p> <p>O movimento representado na imagem, do início dos anos de 1990, arrebatou milhares de jovens no Brasil.</p> <p>Nesse contexto, a juventude, movida por um forte sentimento cívico,</p> <ul style="list-style-type: none">A aliou-se aos partidos de oposição e organizou a campanha Diretas Já.B manifestou-se contra a corrupção e pressionou pela aprovação da Lei da Ficha Limpa.C engajou-se nos protestos relâmpago e utilizou a internet para agendar suas manifestações.D espelhou-se no movimento estudantil de 1968 e protagonizou ações revolucionárias armadas.E tornou-se porta-voz da sociedade e influenciou no processo de <i>impeachment</i> do então presidente Collor.	<p>Movimento juvenil</p>

2011	<p>QUESTÃO 03 • • • • • • • • • • • • • • • •</p> <p>No mundo árabe, países governados há décadas por regimes políticos centralizadores contabilizam metade da população com menos de 30 anos; desses, 56% têm acesso à internet. Sentindo-se sem perspectivas de futuro e diante da estagnação da economia, esses jovens incubam vírus sedentos por modernidade e democracia. Em meados de dezembro, um tunisiano de 26 anos, vendedor de frutas, põe fogo no próprio corpo em protesto por trabalho, justiça e liberdade. Uma série de manifestações eclode na Tunísia e, como uma epidemia, o vírus libertário começa a se espalhar pelos países vizinhos, derrubando em seguida o presidente do Egito, Hosni Mubarak. Sites e redes sociais – como o Facebook e o Twitter – ajudaram a mobilizar manifestantes do norte da África a ilhas do Golfo Pérsico.</p> <p>SEQUEIRA, C. D.; VILLAMÉA, L. A epidemia da Liberdade. <i>Isto é Internacional</i>. 2 mar. 2011 (adaptado).</p> <p>Considerando os movimentos políticos mencionados no texto, o acesso à internet permitiu aos jovens árabes</p> <p>A reforçar a atuação dos regimes políticos existentes. B tomar conhecimento dos fatos sem se envolver. C manter o distanciamento necessário à sua segurança. D disseminar vírus capazes de destruir programas dos computadores. E difundir ideias revolucionárias que mobilizaram a população.</p>	<p>Movimentos Políticos</p>
------	---	------------------------------------

2011	<p>QUESTÃO 16</p> <p>Na década de 1990, os movimentos sociais camponeses e as ONGs tiveram destaque, ao lado de outros sujeitos coletivos. Na sociedade brasileira, a ação dos movimentos sociais vem construindo lentamente um conjunto de práticas democráticas no interior das escolas, das comunidades, dos grupos organizados e na interface da sociedade civil com o Estado. O diálogo, o confronto e o conflito têm sido os motores no processo de construção democrática.</p> <p>SOUZA, M. A. <i>Movimentos sociais no Brasil contemporâneo: participação e possibilidades das práticas democráticas</i>. Disponível em: http://www.ces.uc.pt. Acesso em: 30 abr. 2010 (adaptado).</p> <p>Segundo o texto, os movimentos sociais contribuem para o processo de construção democrática, porque</p> <p>A determinam o papel do Estado nas transformações socioeconômicas. B aumentam o clima de tensão social na sociedade civil. C pressionam o Estado para o atendimento das demandas da sociedade. D privilegiam determinadas parcelas da sociedade em detrimento das demais. E propiciam a adoção de valores éticos pelos órgãos do Estado.</p>	Movimento Social
------	---	------------------

QUESTÃO 35

No clima das ideias que se seguiram à revolta de São Domingos, o descobrimento de planos para um levante armado dos artífices mulatos na Bahia, no ano de 1798, teve impacto muito especial; esses planos demonstravam aquilo que os brancos conscientes tinham já começado a compreender: as ideias de igualdade social estavam a propagar-se numa sociedade em que só um terço da população era de brancos e iriam inevitavelmente ser interpretados em termos raciais.

MAXWELL, K. *Conditionalismos da Independência do Brasil*. In: SILVA, M.N. (coord.) *O Império luso-brasileiro, 1750-1822*. Lisboa: Estampa, 1986.

2011

O temor do radicalismo da luta negra no Haiti e das propostas das lideranças populares da Conjuração Baiana (1798) levaram setores da elite colonial brasileira a novas posturas diante das reivindicações populares. No período da Independência, parte da elite participou ativamente do processo, no intuito de

- A instalar um partido nacional, sob sua liderança, garantindo participação controlada dos afro-brasileiros e inibindo novas rebeliões de negros.
- B atender aos clamores apresentados no movimento baiano, de modo a inviabilizar novas rebeliões, garantindo o controle da situação.
- C firmar alianças com as lideranças escravas, permitindo a promoção de mudanças exigidas pelo povo sem a profundidade proposta inicialmente.
- D impedir que o povo conferisse ao movimento um teor libertário, o que terminaria por prejudicar seus interesses e seu projeto de nação.
- E rebelar-se contra as representações metropolitanas, isolando politicamente o Príncipe Regente, instalando um governo conservador para controlar o povo.

Reivindicações populares

	<p>QUESTÃO 41 • • • • • • • • • •</p>  <p>Charge capa da revista "O Malho", de 1904. Disponível em: http://1.bp.blogspot.com.</p> <p>2011</p> <p>A imagem representa as manifestações nas ruas da cidade do Rio de Janeiro, na primeira década do século XX, que integraram a Revolta da Vacina. Considerando o contexto político-social da época, essa revolta revela</p> <p>A a insatisfação da população com os benefícios de uma modernização urbana autoritária. B a consciência da população pobre sobre a necessidade de vacinação para a erradicação das epidemias. C a garantia do processo democrático instaurado com a República, através da defesa da liberdade de expressão da população. D o planejamento do governo republicano na área de saúde, que abrangia a população em geral. E o apoio ao governo republicano pela atitude de vacinar toda a população em vez de privilegiar a elite.</p>	
--	--	--

	<p>QUESTAO 43 ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ●</p> <p>Em meio às turbulências vividas na primeira metade dos anos 1960, tinha-se a impressão de que as tendências de esquerda estavam se fortalecendo na área cultural. O Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE) encenava peças de teatro que faziam agitação e propaganda em favor da luta pelas reformas de base e satirizavam o "imperialismo" e seus "aliados internos".</p> <p>KONDER, L. <i>História das Ideias Socialistas no Brasil</i>. São Paulo: Expressão Popular, 2003.</p> <p>No início da década de 1960, enquanto vários setores da esquerda brasileira consideravam que o CPC da UNE era uma importante forma de conscientização das classes trabalhadoras, os setores conservadores e de direita (políticos vinculados à União Democrática Nacional - UDN - , Igreja Católica, grandes empresários etc.) entendiam que esta organização</p> <p>A constituía mais uma ameaça para a democracia brasileira, ao difundir a ideologia comunista.</p> <p>B contribuía com a valorização da genuína cultura nacional, ao encenar peças de cunho popular.</p> <p>C realizava uma tarefa que deveria ser exclusiva do Estado, ao pretender educar o povo por meio da cultura.</p> <p>D prestava um serviço importante à sociedade brasileira, ao incentivar a participação política dos mais pobres.</p> <p>E diminuía a força dos operários urbanos, ao substituir os sindicatos como instituição de pressão política sobre o governo.</p>	Reivindicações políticas
2011		

2012	<p>QUESTÃO 08</p>  <p>LORD WILLINGDON'S DILEMMA Disponível em: www.gandhiserve.org. Acesso em: 21 nov. 2011.</p> <p>O cartum, publicado em 1932, ironiza as consequências sociais das constantes prisões de Mahatma Gandhi pelas autoridades britânicas, na Índia, demonstrando</p> <p> A a ineficiência do sistema judiciário inglês no território indiano. B o apoio da população hindu à prisão de Gandhi. C o caráter violento das manifestações hindus frente à ação inglesa. D a impossibilidade de deter o movimento liderado por Gandhi. E a indiferença das autoridades britânicas frente ao apelo popular hindu. </p>	Movimento Social
------	---	------------------

	<p>QUESTÃO 09</p> <p>Na regulação de matérias culturalmente delicadas, como, por exemplo, a linguagem oficial, os currículos da educação pública, o <i>status</i> das Igrejas e das comunidades religiosas, as normas do direito penal (por exemplo, quanto ao aborto), mas também em assuntos menos chamativos, como, por exemplo, a posição da família e dos consórcios semelhantes ao matrimônio, a aceitação de normas de segurança ou a delimitação das esferas pública e privada — em tudo isso reflete-se amiúde apenas o autoentendimento ético-político de uma cultura majoritária, dominante por motivos históricos. Por causa de tais regras, implicitamente repressivas, mesmo dentro de uma comunidade republicana que garanta formalmente a igualdade de direitos para todos, pode eclodir um conflito cultural movido pelas minorias desprezadas contra a cultura da maioria.</p> <p>HABERMAS, J. <i>A inclusão do outro: estudos de teoria política</i>. São Paulo: Loyola, 2002.</p> <p>A reivindicação dos direitos culturais das minorias, como exposto por Habermas, encontra amparo nas democracias contemporâneas, na medida em que se alcança</p> <p>A a secessão, pela qual a minoria discriminada obteria a igualdade de direitos na condição da sua concentração espacial, num tipo de independência nacional.</p> <p>B a reunificação da sociedade que se encontra fragmentada em grupos de diferentes comunidades étnicas, confissões religiosas e formas de vida, em torno da coesão de uma cultura política nacional.</p> <p>C a coexistência das diferenças, considerando a possibilidade de os discursos de autoentendimento se submeterem ao debate público, cientes de que estarão vinculados à coerção do melhor argumento.</p> <p>D a autonomia dos indivíduos que, ao chegarem à vida adulta, tenham condições de se libertar das tradições de suas origens em nome da harmonia da política nacional.</p> <p>E o desaparecimento de quaisquer limitações, tais como linguagem política ou distintas convenções de comportamento, para compor a arena política a ser compartilhada.</p>	
--	---	--

2012	<p>QUESTÃO 06</p> <p>Nós nos recusamos a acreditar que o banco da justiça é falível. Nós nos recusamos a acreditar que há capitais insuficientes de oportunidade nesta nação. Assim nós viemos trocar este cheque, um cheque que nos dará o direito de reclamar as riquezas de liberdade e a segurança da justiça.</p> <p>KING Jr., M. L. Eu tenho um sonho, 28 ago. 1963. Disponível em: www.palmares.gov.br. Acesso em: 30 nov. 2011 (adaptado).</p> <p>O cenário vivenciado pela população negra, no sul dos Estados Unidos nos anos 1950, conduziu à mobilização social. Nessa época, surgiram reivindicações que tinham como expoente Martin Luther King e objetivavam</p> <p>A a conquista de direitos civis para a população negra.</p> <p>B o apoio aos atos violentos patrocinados pelos negros em espaço urbano.</p> <p>C a supremacia das instituições religiosas em meio à comunidade negra sulista.</p> <p>D a incorporação dos negros no mercado de trabalho.</p> <p>E a aceitação da cultura negra como representante do modo de vida americano.</p>	Movimento Social
------	--	------------------

2012

QUESTÃO 22



Texto do Cartaz: "Amor e não guerra"

Foto de Jovens em protesto contra a Guerra do Vietnã. Disponível em:
<http://goldenyears60to69.blogspot.com>. Acesso em: 10 out. 2011.

Nos anos que se seguiram à Segunda Guerra, movimentos como o Maio de 1968 ou a campanha contra a Guerra do Vietnã culminaram no estabelecimento de diferentes formas de participação política. Seus *slogans*, tais como "Quando penso em revolução quero fazer amor", se tornaram símbolos da agitação cultural nos anos 1960, cuja inovação relacionava-se

- A à contestação da crise econômica europeia, que fora provocada pela manutenção das guerras coloniais.
- B à organização partidária da juventude comunista, visando o estabelecimento da ditadura do proletariado.
- C à unificação das noções de libertação social e libertação individual, fornecendo um significado político ao uso do corpo.
- D à defesa do amor cristão e monogâmico, com fins à reprodução, que era tomado como solução para os conflitos sociais.
- E ao reconhecimento da cultura das gerações passadas, que conviveram com a emergência do rock e outras mudanças nos costumes.

Movimento
Socal

2012	<p>QUESTÃO 27</p> <p>As mulheres quebradeiras de coco-babaçu dos Estados do Maranhão, Piauí, Pará e Tocantins, na sua grande maioria, vivem numa situação de exclusão e subalternidade. O termo quebradeira de coco assume o caráter de identidade coletiva na medida em que as mulheres que sobrevivem dessa atividade e reconhecem sua posição e condição desvalorizada pela lógica da dominação, se organizam em movimentos de resistência e de luta pela conquista da terra, pela libertação dos babaçuais, pela autonomia do processo produtivo. Passam a atribuir significados ao seu trabalho e as suas experiências, tendo como principal referência sua condição preexistente de acesso e uso dos recursos naturais.</p> <p>ROCHA, M. R. T. A luta das mulheres quebradeiras de coco-babaçu, pela libertação do coco preso e pela posse da terra. In: <i>Anais do VII Congresso Latino-Americano de Sociologia Rural</i>, Quito, 2006 (adaptado).</p> <p>A organização do movimento das quebradeiras de coco de babaçu é resultante da</p> <ul style="list-style-type: none"> Ⓐ constante violência nos babaçuais na confluência de terras maranhenses, piauienses, paraenses e tocantinenses, região com elevado índice de homicídios. Ⓑ falta de identidade coletiva das trabalhadoras, migrantes das cidades e com pouco vínculo histórico com as áreas rurais do interior do Tocantins, Pará, Maranhão e Piauí. Ⓒ escassez de água nas regiões de veredas, ambientes naturais dos babaçus, causada pela construção de açudes particulares, impedindo o amplo acesso público aos recursos hídricos. Ⓓ progressiva devastação das matas dos cocais, em função do avanço da sojicultura nos chapadões do Meio-Norte brasileiro. Ⓔ dificuldade imposta pelos fazendeiros e posseiros no acesso aos babaçuais localizados no interior de suas propriedades. 	Movimento popular
------	---	-------------------

	<p>QUESTÃO 41</p> <p>Fugindo à luta de classes, a nossa organização sindical tem sido um instrumento de harmonia e de cooperação entre o capital e o trabalho. Não se limitou a um sindicalismo puramente "operário", que conduziria certamente a luta contra o "patrônio", como aconteceu com outros povos.</p> <p>FALCÃO, W. Cartas sindicais. In: Boletim do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Rio de Janeiro, 10 (85), set. 1941 (adaptado).</p> <p>Nesse documento oficial, à época do Estado Novo (1937-1945), é apresentada uma concepção de organização sindical que</p> <ul style="list-style-type: none"> A elimina os conflitos no ambiente das fábricas. B limita os direitos associativos do segmento patronal. C orienta a busca do consenso entre trabalhadores e patrões. D proíbe o registro de estrangeiros nas entidades profissionais do país. E desobriga o Estado quanto aos direitos e deveres da classe trabalhadora. 	<p>Movimento sindical</p>
--	--	---------------------------

2010	<p>Questão 39</p> <p>A ética precisa ser compreendida como um empreendimento coletivo a ser constantemente retomado e rediscutido, porque é produto da relação interpessoal e social. A ética supõe ainda que cada grupo social se organize sentindo-se responsável por todos e que crie condições para o exercício de um pensar e agir autônomos. A relação entre ética e política é também uma questão de educação e luta pela soberania dos povos. É necessária uma ética renovada, que se construa a partir da natureza dos valores sociais para organizar também uma nova prática política.</p> <p>CORDI et al. <i>Para filosofar</i>. São Paulo: Scipione, 2007 (adaptado).</p> <p>O Século XX teve de repensar a ética para enfrentar novos problemas oriundos de diferentes crises sociais, conflitos ideológicos e contradições da realidade. Sob esse enfoque e a partir do texto, a ética pode ser compreendida como</p> <p>A instrumento de garantia da cidadania, porque através dela os cidadãos passam a pensar e agir de acordo com valores coletivos. B mecanismo de criação de direitos humanos, porque é da natureza do homem ser ético e virtuoso. C meio para resolver os conflitos sociais no cenário da globalização, pois a partir do entendimento do que é efetivamente a ética, a política internacional se realiza. D parâmetro para assegurar o exercício político primando pelos interesses e ação privada dos cidadãos. E aceitação de valores universais implícitos numa sociedade que busca dimensionar sua vinculação à outras sociedades.</p>	Ética
2010	<p>Questão 44</p> <p>Na ética contemporânea, o sujeito não é mais um sujeito substancial, soberano e absolutamente livre, nem um sujeito empírico puramente natural. Ele é simultaneamente os dois, na medida em que é um <i>sujeito histórico-social</i>. Assim, a ética adquire um dimensionamento político, uma vez que a ação do sujeito não pode mais ser vista e avaliada fora da relação social coletiva. Desse modo, a ética se entrelaça, necessariamente, com a política, entendida esta como a área de avaliação dos valores que atravessam as relações sociais e que interliga os indivíduos entre si.</p> <p>SEVERINO, A. J. <i>Filosofia</i>. São Paulo: Cortez, 1992 (adaptado).</p> <p>O texto, ao evocar a dimensão histórica do processo de formação da ética na sociedade contemporânea, ressalta</p> <p>A os conteúdos éticos decorrentes das ideologias político-partidárias. B o valor da ação humana derivada de preceitos metafísicos. C a sistematização de valores desassociados da cultura. D o sentido coletivo e político das ações humanas individuais. E o julgamento da ação ética pelos políticos eleitos democraticamente.</p>	Ética

2011	<p>QUESTÃO 02</p> <p>O brasileiro tem noção clara dos comportamentos éticos e morais adequados, mas vive sob o espectro da corrupção, revela pesquisa. Se o país fosse resultado dos padrões morais que as pessoas dizem aprovar, pareceria mais com a Escandinávia do que com Brzundanga (corrompida nação fictícia de Lima Barreto).</p> <p>FRAGA, P. Ninguém é inocente. <i>Folha de S. Paulo</i>, 4 out. 2009 (adaptado).</p> <p>O distanciamento entre “reconhecer” e “cumprir” efetivamente o que é moral constitui uma ambiguidade inerente ao humano, porque as normas morais são</p> <ul style="list-style-type: none"> A decorrentes da vontade divina e, por esse motivo, utópicas. B parâmetros idealizados, cujo cumprimento é substituído de obrigação. C amplas e vão além da capacidade de o indivíduo conseguir cumprir-las integralmente. D criadas pelo homem, que concede a si mesmo a lei à qual deve se submeter. E cumpridas por aqueles que se dedicam inteiramente a observar as normas jurídicas. 	Normas morais
2012	<p>QUESTÃO 23</p> <p>Nossa cultura lipofóbica muito contribui para a distorção da imagem corporal, gerando gordos que se veem magros e magros que se veem gordos, numa quase unanimidade de que todos se sentem ou se veem “distorcidos”.</p> <p>Engordamos quando somos gulosos. É pecado da gula que controla a relação do homem com a balança. Todo obeso declarou, um dia, guerra à balança. Para emagrecer é preciso fazer as pazes com a dita cuja, visando adequar-se às necessidades para as quais ela aponta.</p> <p>FREIRE, D. S. <i>Obesidade não pode ser pré-requisito</i>. Disponível em: http://gnt.globo.com. Acesso em: 3 abr. 2012 (adaptado).</p> <p>O texto apresenta um discurso de disciplinarização dos corpos, que tem como consequência</p> <ul style="list-style-type: none"> A a ampliação dos tratamentos médicos alternativos, reduzindo os gastos com remédios. B a democratização do padrão de beleza, tornando-o acessível pelo esforço individual. C o controle do consumo, impulsionando uma crise econômica na indústria de alimentos. D a culpabilização individual, associando obesidade à fraqueza de caráter. E o aumento da longevidade, resultando no crescimento populacional. 	Ação política

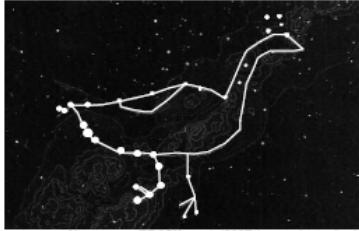
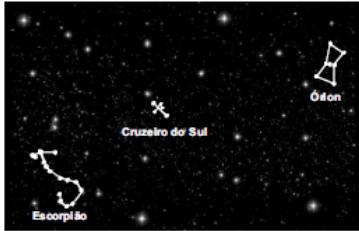
2012	<p>QUESTAO 03</p> <p>TEXTO I</p> <p>O que vemos no país é uma espécie de espraiamento e a manifestação da agressividade através da violência. Isso se desdobra de maneira evidente na criminalidade, que está presente em todos os redutos — seja nas áreas abandonadas pelo poder público, seja na política ou no futebol. O brasileiro não é mais violento do que outros povos, mas a fragilidade do exercício e do reconhecimento da cidadania e a ausência do Estado em vários territórios do país se impõem como um caldo de cultura no qual a agressividade e a violência fincam suas raízes.</p> <p>Entrevista com Joel Birman. A Corrupção é um crime sem rosto. <i>IstoÉ</i>, Edição 2099, 3 fev. 2010.</p> <p>TEXTO II</p> <p>Nenhuma sociedade pode sobreviver sem canalizar as pulsões e emoções do indivíduo, sem um controle muito específico de seu comportamento. Nenhum controle desse tipo é possível sem que as pessoas antepoñham limitações umas às outras, e todas as limitações são convertidas, na pessoa a quem são impostas, em medo de um ou outro tipo.</p> <p>ELIAS, N. <i>O Processo Civilizador</i>. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.</p> <p>Considerando-se a dinâmica do processo civilizador, tal como descrito no Texto II, o argumento do Texto I acerca da violência e agressividade na sociedade brasileira expressa a</p> <p>A incompatibilidade entre os modos democráticos de convívio social e a presença de aparatos de controle policial.</p> <p>B manutenção de práticas repressivas herdadas dos períodos ditatoriais sob a forma de leis e atos administrativos.</p> <p>C inabilidade das forças militares em conter a violência decorrente das ondas migratórias nas grandes cidades brasileiras.</p> <p>D dificuldade histórica da sociedade brasileira em institucionalizar formas de controle social compatíveis com valores democráticos.</p> <p>E incapacidade das instituições político-legislativas em formular mecanismos de controle social específicos à realidade social brasileira.</p>	Valores democráticos
------	---	----------------------

2010	<p>Questão 41</p> <p>"Pecado nefando" era expressão correntemente utilizada pelos inquisidores para a sodomia. Nefandus: o que não pode ser dito. A Assembleia de clérigos reunida em Salvador, em 1707, considerou a sodomia "tão péssimo e horrendo crime", tão contrário à lei da natureza, que "era indigno de ser nomeado" e, por isso mesmo, nefando.</p> <p>NOVAIS, F.; MELLO E SOUZA, L. <i>História da Vida Privada no Brasil</i>. V. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 1997 (adaptado).</p> <p>O número de homossexuais assassinados no Brasil bateu o recorde histórico em 2009. De acordo com o Relatório Anual de Assassinato de Homossexuais (LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis), nesse ano foram registrados 195 mortos por motivação homofóbica no País.</p> <p>Disponível em: www.alemdanoticia.com.br/ultimas_noticias.php?codnoticia=3871. Acesso em: 29 abr. 2010 (adaptado).</p> <p>A homofobia é a rejeição e menosprezo à orientação sexual do outro e, muitas vezes, expressa-se sob a forma de comportamentos violentos. Os textos indicam que as condenações públicas, perseguições e assassinatos de homossexuais no país estão associadas</p> <p> <input type="radio"/> A à baixa representatividade política de grupos organizados que defendem os direitos de cidadania dos homossexuais. <input type="radio"/> B à falácia da democracia no país, que torna impeditiva a divulgação de estatísticas relacionadas à violência contra homossexuais. <input type="radio"/> C à Constituição de 1988, que exclui do tecido social os homossexuais, além de impedi-los de exercer seus direitos políticos. <input checked="" type="radio"/> D a um passado histórico marcado pela demonização do corpo e por formas recorrentes de tabus e intolerância. <input type="radio"/> E a uma política eugênica desenvolvida pelo Estado, justificada a partir dos posicionamentos de correntes filosófico-científicas. </p>	Ação política
------	---	---------------

1.2- Questões de ordem cultural

Ano	Questões	Eixo
2008	<p>Questão 40</p>  <p>Entre os seguintes ditos populares, qual deles melhor corresponde à figura acima?</p> <p> <input type="radio"/> A Com perseverança, tudo se alcança. <input type="radio"/> B Cada macaco no seu galho. <input type="radio"/> C Nem tudo que balança cai. <input type="radio"/> D Quem tudo quer, tudo perde. <input type="radio"/> E Deus ajuda quem cedo madruga. </p>	Cultura/saber
2010	<p>Questão 18</p> <p>Os vestígios dos povos Tupi-guarani encontram-se desde as Missões e o rio da Prata, ao sul, até o Nordeste, com algumas ocorrências ainda mal conhecidas no sul da Amazônia. A leste, ocupavam toda a faixa litorânea, desde o Rio Grande do Sul até o Maranhão. A oeste, aparecem (no rio da Prata) no Paraguai e nas terras baixas da Bolívia. Evitam as terras inundáveis do Pantanal e marcam sua presença discretamente nos cerrados do Brasil central. De fato, ocuparam, de preferência, as regiões de floresta tropical e subtropical.</p> <p>PROUS, A. <i>O Brasil antes dos brasileiros</i>. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.</p> <p>Os povos indígenas citados possuíam tradições culturais específicas que os distinguiam de outras sociedades indígenas e dos colonizadores europeus. Entre as tradições tupi-guarani, destacava-se</p> <p> <input type="radio"/> A a organização em aldeias politicamente independentes, dirigidas por um chefe, eleito pelos indivíduos mais velhos da tribo. <input checked="" type="radio"/> B a ritualização da guerra entre as tribos e o caráter semisedentário de sua organização social. <input type="radio"/> C a conquista de terras mediante operações militares, o que permitiu seu domínio sobre vasto território. <input type="radio"/> D o caráter pastoril de sua economia, que prescindia da agricultura para investir na criação de animais. <input type="radio"/> E o desprezo pelos rituais antropofágicos praticados em outras sociedades indígenas. </p>	Cultura Indígena

2009	<p>Questão 48</p> <p>Hoje em dia, nas grandes cidades, enterrar os mortos é uma prática quase íntima, que diz respeito apenas à família. A menos, é claro, que se trate de uma personalidade conhecida. Entretanto, isso nem sempre foi assim. Para um historiador, os sepultamentos são uma fonte de informações importantes para que se compreenda, por exemplo, a vida política das sociedades.</p> <p>No que se refere às práticas sociais ligadas aos sepultamentos,</p> <p>A na Grécia Antiga, as cerimônias fúnebres eram desvalorizadas, porque o mais importante era a democracia experimentada pelos vivos. B na Idade Média, a Igreja tinha pouca influência sobre os rituais fúnebres, preocupando-se mais com a salvação da alma. C no Brasil colônia, o sepultamento dos mortos nas igrejas era regido pela observância da hierarquia social. D na época da Reforma, o catolicismo condenou os excessos de gastos que a burguesia fazia para sepultar seus mortos. E no período posterior à Revolução Francesa, devido às grandes perturbações sociais, abandona-se a prática do luto.</p>	Patrimônio Cultural
2009	<p>Questão 54</p> <p>Os Yanomami constituem uma sociedade indígena do norte da Amazônia e formam um amplo conjunto linguístico e cultural. Para os Yanomami, <i>urihi</i>, a "terra-floresta", não é um mero cenário inerte, objeto de exploração econômica, e sim uma entidade viva, animada por uma dinâmica de trocas entre os diversos seres que a povoam. A floresta possui um sopro vital, <i>wixia</i>, que é muito longo. Se não a desmatarmos, ela não morrerá. Ela não se decompõe, isto é, não se desfaz. É graças ao seu sopro úmido que as plantas crescem. A floresta não está morta pois, se fosse assim, as florestas não teriam folhas. Tampouco se veria água. Segundo os Yanomami, se os brancos os fizerem desaparecer para desmatá-la e morar no seu lugar, ficarão pobres e acabarão tendo fome e sede.</p> <p>ALBERT, B. Yanomami, o espírito da floresta. <i>Almanaque Brasil Socioambiental</i>. São Paulo: ISA, 2007 (adaptado).</p> <p>De acordo com o texto, os Yanomami acreditam que</p> <p>A a floresta não possui organismos decompositores. B o potencial econômico da floresta deve ser explorado. C o homem branco convive harmonicamente com <i>urihi</i>. D as folhas e a água são menos importantes para a floresta que seu sopro vital. E <i>Wixia</i> é a capacidade que tem a floresta de se sustentar por meio de processos vitais.</p>	Práticas Sociais

	<p>Texto para as questões 1 e 2</p> <p>A Ema</p> <p>O surgimento da figura da Ema no céu, ao leste, no anotecer, na segunda quinzena de junho, indica o início do inverno para os índios do sul do Brasil e o começo da estação seca para os do norte. É limitada pelas constelações de Escorpião e do Cruzeiro do Sul, ou <i>Cut'uxu</i>. Segundo o mito guarani, o <i>Cut'uxu</i> segura a cabeça da ave para garantir a vida na Terra, porque, se ela se soltar, beberá toda a água do nosso planeta. Os tupis-guaranis utilizam o <i>Cut'uxu</i> para se orientar e determinar a duração das noites e as estações do ano.</p> <p>A ilustração a seguir é uma representação dos corpos celestes que constituem a constelação da Ema, na percepção indígena.</p>  <p>Almanaque BRASIL, maio/2007 (com adaptações).</p> <p>A próxima figura mostra, em campo de visão ampliado, como povos de culturas não-indígenas percebem o espaço estelar em que a Ema é vista.</p>  <p>Internet: <geocities.yahoo.com.br> (com adaptações).</p> <p>Questão 1</p> <p>Considerando a diversidade cultural focalizada no texto e nas figuras acima, avalie as seguintes afirmativas.</p> <p>I A mitologia guarani relaciona a presença da Ema no firmamento às mudanças das estações do ano. II Em culturas indígenas e não-indígenas, o Cruzeiro do Sul, ou <i>Cut'uxu</i>, funciona como parâmetro de orientação espacial. III Na mitologia guarani, o <i>Cut'uxu</i> tem a importante função de segurar a Ema para que seja preservada a água da Terra. IV As três Marias, estrelas da constelação de Órion, compõem a figura da Ema.</p> <p>É correto apenas o que se afirma em</p> <p>A I. B II e III. C III e IV. D I, II e III. E I, II e IV.</p>	<p>Prática Social Cultura Indígena</p>
--	---	---

2008	<p>Questão 2</p> <p>Assinale a opção correta a respeito da linguagem empregada no texto A Ema.</p> <p> A A palavra <i>Cut'uxu</i> é um regionalismo utilizado pelas populações próximas às aldeias indígenas. B O autor se expressa em linguagem formal em todos os períodos do texto. C A ausência da palavra <i>Ema</i> no início do período "É limitada (...)" caracteriza registro oral. D A palavra <i>Cut'uxu</i> está destacada em itálico porque integra o vocabulário da linguagem informal. E No texto, predomina a linguagem coloquial porque ele consta de um almanaque. </p>	Prática Social Cultura Indígena
2008	<p>Questão 5</p> <p>Um jornal de circulação nacional publicou a seguinte notícia:</p> <p>Choveu torrencialmente na madrugada de ontem em Roraima, horas depois de os pajés caiapós Mantii e Kucrit, levados de Mato Grosso pela Funai, terem participado do ritual da dança da chuva, em Boa Vista. A chuva durou três horas em todo o estado e as previsões indicam que continuará pelo menos até amanhã. Com isso, será possível acabar de vez com o incêndio que ontem completou 63 dias e devastou parte das florestas do estado.</p> <p><small>Jornal do Brasil, abr./1998 (com adaptações).</small></p> <p>Considerando a situação descrita, avalie as afirmativas seguintes.</p> <p> I No ritual indígena, a dança da chuva, mais que constituir uma manifestação artística, tem a função de intervir no ciclo da água. II A existência da dança da chuva em algumas culturas está relacionada à importância do ciclo da água para a vida. III Uma das informações do texto pode ser expressa em linguagem científica da seguinte forma: a dança da chuva seria efetiva se provocasse a precipitação das gotículas de água das nuvens. </p> <p>É correto o que se afirma em</p> <p> A I, apenas. B III, apenas. C I e II, apenas. D II e III, apenas. E I, II e III. </p>	Prática Social Cultura Indígena

2008	<p>Questão 59</p> <p>Na América inglesa, não houve nenhum processo sistemático de catequese e de conversão dos índios ao cristianismo, apesar de algumas iniciativas nesse sentido. Brancos e índios confrontaram-se muitas vezes e mantiveram-se separados. Na América portuguesa, a catequese dos índios começou com o próprio processo de colonização, e a mestiçagem teve dimensões significativas. Tanto na América inglesa quanto na portuguesa, as populações indígenas foram muito sacrificadas. Os índios não tinham defesas contra as doenças trazidas pelos brancos, foram derrotados pelas armas de fogo destes últimos e, muitas vezes, escravizados.</p> <p>No processo de colonização das Américas, as populações indígenas da América portuguesa</p> <p>A foram submetidas a um processo de doutrinação religiosa que não ocorreu com os indígenas da América inglesa. B mantiveram sua cultura tão intacta quanto a dos indígenas da América inglesa. C passaram pelo processo de mestiçagem, que ocorreu amplamente com os indígenas da América inglesa. D diferenciaram-se dos indígenas da América inglesa por terem suas terras devolvidas. E resistiram, como os indígenas da América inglesa, às doenças trazidas pelos brancos.</p>	Prática Social Cultura Indígena
2012	<p>QUESTÃO 35</p> <p>A experiência que tenho de lidar com aldeias de diversas nações me tem feito ver, que nunca índio fez grande confiança de branco e, se isto sucede com os que estão já civilizados, como não sucederá o mesmo com esses que estão ainda brutos.</p> <p>NORONHA, M. Carta a J. Caldeira Brant. 2 jan.1751. Apud CHAIM, M. M. <i>Aldeamentos indígenas</i> (Goiás: 1749-1811). São Paulo: Nobel, Brasília: INL, 1983 (adaptado).</p> <p>Em 1749, ao separar-se de São Paulo, a capitania de Goiás foi governada por D. Marcos de Noronha, que atendeu às diretrizes da política indigenista pombralina que incentivava a criação de aldeamentos em função</p> <p>A das constantes rebeliões indígenas contra os brancos colonizadores, que ameaçavam a produção de ouro nas regiões mineradoras. B da propagação de doenças originadas do contato com os colonizadores, que dizimaram boa parte da população indígena. C do empenho das ordens religiosas em proteger o indígena da exploração, o que garantiu a sua supremacia na administração colonial. D da política racista da Coroa Portuguesa, contrária à miscigenação, que organizava a sociedade em uma hierarquia dominada pelos brancos. E da necessidade de controle dos brancos sobre a população indígena, objetivando sua adaptação às exigências do trabalho regular.</p>	Cultura Indígena

	<p>Questão 17</p> <p>Coube aos Xavante e aos Timbira, povos indígenas do Cerrado, um recente e marcante gesto simbólico: a realização de sua tradicional corrida de toras (de buriti) em plena Avenida Paulista (SP), para denunciar o cerco de suas terras e a degradação de seus entornos pelo avanço do agronegócio.</p> <p>RICARDO, B.; RICARDO, F. <i>Povos Indígenas do Brasil: 2001-2005</i>. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006 (adaptado).</p> <p>A questão indígena contemporânea no Brasil evidencia a relação dos usos socioculturais da terra com os atuais problemas socioambientais, caracterizados pelas tensões entre</p> <p>A a expansão territorial do agronegócio, em especial nas regiões Centro-Oeste e Norte, e as leis de proteção indígena e ambiental.</p> <p>B os grileiros articuladores do agronegócio e os povos indígenas pouco organizados no Cerrado.</p> <p>C as leis mais brandas sobre o uso tradicional do meio ambiente e as severas leis sobre o uso capitalista do meio ambiente.</p> <p>D os povos indígenas do Cerrado e os polos econômicos representados pelas elites industriais paulistas.</p> <p>E o campo e a cidade no Cerrado, que faz com que as terras indígenas dali sejam alvo de invasões urbanas.</p>	
2008	<p>Questão 17</p> <p>A linguagem utilizada pelos chineses há milhares de anos é repleta de símbolos, os ideogramas, que revelam parte da história desse povo. Os ideogramas primitivos são quase um desenho dos objetos representados. Naturalmente, esses desenhos alteraram-se com o tempo, como ilustra a seguinte evolução do ideograma 馬, que significa cavalo e em que estão representados cabeça, cascos e cauda do animal.</p> <p></p> <p>Considerando o processo mencionado acima, escolha a seqüência que poderia representar a evolução do ideograma chinês para a palavra luta.</p> <p>A 人</p> <p>B 門</p> <p>C 酒</p> <p>D 山</p> <p>E 鳥</p>	Tradição

	<p>Questão 38</p>  <p>Jean-Baptiste Debret. Entrudo, 1834.</p> <p>Na obra Entrudo, de Jean-Baptiste Debret (1768-1848), apresentada acima,</p> <p>A registram-se cenas da vida íntima dos senhores de engenho e suas relações com os escravos. B identifica-se a presença de traços marcantes do movimento artístico denominado Cubismo. C identificam-se, nas fisionomias, sentimentos de angústia e inquietações que revelam as relações conflituosas entre senhores e escravos. D observa-se a composição harmoniosa e destacam-se as imagens que representam figuras humanas. E constata-se que o artista utilizava a técnica do óleo sobre tela, com pinceladas breves e manchas, sem delinear as figuras ou as fisionomias.</p>	<p>Patrimônio artístico</p>
<p>2009</p>	<p>Questão 47</p> <p>O que se entende por Corte do antigo regime é, em primeiro lugar, a casa de habitação dos reis de França, de suas famílias, de todas as pessoas que, de perto ou de longe, dela fazem parte. As despesas da Corte, da imensa casa dos reis, são consignadas no registro das despesas do reino da França sob a rubrica significativa de Casas Reais.</p> <p>ELIAS, N. <i>A sociedade de corte</i>. Lisboa: Estampa, 1987.</p> <p>Algumas casas de habitação dos reis tiveram grande efetividade política e terminaram por se transformar em patrimônio artístico e cultural, cujo exemplo é</p> <p>A o palácio de Versalhes. B o Museu Britânico. C a catedral de Colônia. D a Casa Branca. E a pirâmide do faraó Quéops.</p>	<p>Patrimônio Artístico e Cultural</p>

2010	<p>Questão 21</p> <p>As ruínas do povoado de Canudos, no sertão norte da Bahia, além de significativas para a identidade cultural dessa região, são úteis às investigações sobre a Guerra de Canudos e o modo de vida dos antigos revoltosos.</p> <p>Essas ruínas foram reconhecidas como patrimônio cultural material pelo Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) porque reúnem um conjunto de</p> <p><input checked="" type="radio"/> A objetos arqueológicos e paisagísticos. <input type="radio"/> B acervos museológicos e bibliográficos. <input type="radio"/> C núcleos urbanos e etnográficos. <input type="radio"/> D práticas e representações de uma sociedade. <input type="radio"/> E expressões e técnicas de uma sociedade extinta.</p>	Patrimônio Artístico
2011	<p>QUESTÃO 40</p> <p>Acompanhando a intenção da burguesia renascentista de ampliar seu domínio sobre a natureza e sobre o espaço geográfico, através da pesquisa científica e da invenção tecnológica, os cientistas também iriam se atirar nessa aventura, tentando conquistar a forma, o movimento, o espaço, a luz, a cor e mesmo a expressão e o sentimento.</p> <p>SEVCENKO, N. O Renascimento. Campinas: Unicamp, 1984.</p> <p>O texto apresenta um espírito de época que afetou também a produção artística, marcada pela constante relação entre</p> <p><input checked="" type="radio"/> A fé e misticismo. <input checked="" type="radio"/> B ciência e arte. <input type="radio"/> C cultura e comércio. <input type="radio"/> D política e economia. <input type="radio"/> E astronomia e religião.</p>	Patrimônio Artístico
2012	<p>QUESTÃO 18</p> <p>Portadora de memória, a paisagem ajuda a construir os sentimentos de pertencimento; ela cria uma atmosfera que convém aos momentos fortes da vida, às festas, às comemorações.</p> <p>CLAVAL, P. Terra dos homens: a geografia. São Paulo: Contexto, 2010 (adaptado).</p> <p>No texto, é apresentada uma forma de integração da paisagem geográfica com a vida social. Nesse sentido, a paisagem, além de existir como forma concreta, apresenta uma dimensão</p> <p><input type="radio"/> A política de apropriação efetiva do espaço. <input type="radio"/> B econômica de uso de recursos do espaço. <input type="radio"/> C privada de limitação sobre a utilização do espaço. <input type="radio"/> D natural de composição por elementos físicos do espaço. <input checked="" type="radio"/> E simbólica de relação subjetiva do indivíduo com o espaço.</p>	Memória

	<p>QUESTÃO 13</p> <p>O que o projeto governamental tem em vista é poupar à Nação o prejuízo irreparável do perecimento e da evasão do que há de mais precioso no seu patrimônio. Grande parte das obras de arte até mais valiosas e dos bens de maior interesse histórico, de que a coletividade brasileira era depositária, têm desaparecido ou se arruinado irremediavelmente. As obras de arte típicas e as relíquias da história de cada país não constituem o seu patrimônio privado, e sim um patrimônio comum de todos os povos.</p> <p>ANDRADE, R. M. F. Defesa do patrimônio artístico e histórico. <i>O Jornal</i>, 30 out. 1936. In: ALVES FILHO, I. Brasil, 500 anos em documentos. Rio de Janeiro: Mauad, 1999 (adaptado).</p> <p>A criação no Brasil do Serviço do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (SPHAN), em 1937, foi orientada por ideias como as descritas no texto, que visavam</p> <p>A submeter a memória e o patrimônio nacional ao controle dos órgãos públicos, de acordo com a tendência autoritária do Estado Novo.</p> <p>B transferir para a iniciativa privada a responsabilidade de preservação do patrimônio nacional, por meio de leis de incentivo fiscal.</p> <p>C definir os fatos e personagens históricos a serem cultuados pela sociedade brasileira, de acordo com o interesse público.</p> <p>D resguardar da destruição as obras representativas da cultura nacional, por meio de políticas públicas preservacionistas.</p> <p>E determinar as responsabilidades pela destruição do patrimônio nacional, de acordo com a legislação brasileira.</p>	
2012		Memória

2009	<p>Questão 72</p> <p>Populações inteiras, nas cidades e na zona rural, dispõem da parafernálio digital global como fonte de educação e de formação cultural. Essa simultaneidade de cultura e informação eletrônica com as formas tradicionais e orais é um desafio que necessita ser discutido. A exposição, via mídia eletrônica, com estilos e valores culturais de outras sociedades, pode inspirar apreço, mas também distorções e ressentimentos. Tanto quanto há necessidade de uma cultura tradicional de posse da educação letrada, também é necessário criar estratégias de alfabetização eletrônica, que passam a ser o grande canal de informação das culturas segmentadas no interior dos grandes centros urbanos e das zonas rurais. Um novo modelo de educação.</p> <p>BRIGAGÃO, C. E.; RODRIGUES, G. <i>A globalização a olho nu: o mundo conectado</i>. São Paulo: Moderna, 1998 (adaptado).</p> <p>Com base no texto e considerando os impactos culturais da difusão das tecnologias de informação no marco da globalização, depreende-se que</p> <p>A a ampla difusão das tecnologias de informação nos centros urbanos e no meio rural suscita o contato entre diferentes culturas e, ao mesmo tempo, traz a necessidade de reformular as concepções tradicionais de educação.</p> <p>B a apropriação, por parte de um grupo social, de valores e ideias de outras culturas para benefício próprio é fonte de conflitos e ressentimentos.</p> <p>C as mudanças sociais e culturais que acompanham o processo de globalização, ao mesmo tempo em que refletem a preponderância da cultura urbana, tornam obsoletas as formas de educação tradicionais próprias do meio rural.</p> <p>D as populações nos grandes centros urbanos e no meio rural recorrem aos instrumentos e tecnologias de informação basicamente como meio de comunicação mútua, e não os veem como fontes de educação e cultura.</p> <p>E a intensificação do fluxo de comunicação por meios eletrônicos, característica do processo de globalização, está dissociada do desenvolvimento social e cultural que ocorre no meio rural.</p>	Impactos culturais
------	---	--------------------

2011	<p>QUESTÃO 28</p> <p>Um volume imenso de pesquisas tem sido produzido para tentar avaliar os efeitos dos programas de televisão. A maioria desses estudos diz respeito às crianças — o que é bastante compreensível pela quantidade de tempo que elas passam em frente ao aparelho e pelas possíveis implicações desse comportamento para a socialização. Dois dos tópicos mais pesquisados são o impacto da televisão no âmbito do crime e da violência e a natureza das notícias exibidas na televisão.</p> <p>GIDDENS, A. <i>Sociologia</i>. Porto Alegre: Artmed, 2005.</p> <p>O texto indica que existe uma significativa produção científica sobre os impactos socioculturais da televisão na vida do ser humano. E as crianças, em particular, são as mais vulneráveis a essas influências, porque</p> <p>A codificam informações transmitidas nos programas infantis por meio da observação.</p> <p>B adquirem conhecimentos variados que incentivam o processo de interação social.</p> <p>C interiorizam padrões de comportamento e papéis sociais com menor visão crítica.</p> <p>D observam formas de convivência social baseadas na tolerância e no respeito.</p> <p>E apreendem modelos de sociedade pautados na observância das leis.</p>	Impacts culturais
------	--	-------------------

	<p>Questão 35</p> <p>Opinião</p> <p>Podem me prender Podem me bater Podem até deixar-me sem comer Que eu não mudo de opinião. Aqui do morro eu não saio não Aqui do morro eu não saio não.</p> <p>Se não tem água Eu furo um poço</p> <p>Se não tem carne Eu compro um osso e ponho na sopa E deixa andar, deixa andar...</p> <p>Falem de mim Quem quiser falar Aqui eu não pago aluguel Se eu morrer amanhã seu doutor, Estou pertinho do céu</p> <p>Zé Ketti. <i>Opinião</i>. Disponível em: http://www.mpbnet.com.br. Acesso em: 28 abr.2010.</p> <p>Essa música fez parte de um importante espetáculo teatral que estreou no ano de 1964, no Rio de Janeiro. O papel exercido pela Música Popular Brasileira (MPB) nesse contexto, evidenciado pela letra de música citada, foi o de</p> <p><input type="radio"/> A entretenimento para os grupos intelectuais. <input type="radio"/> B valorização do progresso econômico do país. <input type="radio"/> C crítica à passividade dos setores populares. <input checked="" type="radio"/> D denúncia da situação social e política do país. <input type="radio"/> E mobilização dos setores que apoiavam a Ditadura Militar.</p>	
--	--	--

	<p>Questão 39</p> <p>O abolicionista Joaquim Nabuco fez um resumo dos fatores que levaram à abolição da escravatura com as seguintes palavras: "Cinco ações ou concursos diferentes cooperaram para o resultado final: 1.º) o espírito daqueles que criavam a opinião pela idéia, pela palavra, pelo sentimento, e que a faziam valer por meio do Parlamento, dos <i>meetings</i> [reuniões públicas], da imprensa, do ensino superior, do púlpito, dos tribunais; 2.º) a ação coercitiva dos que se propunham a destruir materialmente o formidável aparelho da escravidão, arrebatando os escravos ao poder dos senhores; 3.º) a ação complementar dos próprios proprietários, que, à medida que o movimento se precipitava, iam libertando em massa as suas 'fábricas'; 4.º) a ação política dos estadistas, representando as concessões do governo; 5.º) a ação da família imperial."</p> <p>Joaquim Nabuco. <i>Minha formação</i>. São Paulo: Martin Claret, 2005, p. 144 (com adaptações).</p> <p>Nesse texto, Joaquim Nabuco afirma que a abolição da escravatura foi o resultado de uma luta</p> <p>A de idéias, associada a ações contra a organização escravista, com o auxílio de proprietários que libertavam seus escravos, de estadistas e da ação da família imperial.</p> <p>B de classes, associada a ações contra a organização escravista, que foi seguida pela ajuda de proprietários que substituíam os escravos por assalariados, o que provocou a adesão de estadistas e, posteriormente, ações republicanas.</p> <p>C partidária, associada a ações contra a organização escravista, com o auxílio de proprietários que mudavam seu foco de investimento e da ação da família imperial.</p> <p>D política, associada a ações contra a organização escravista, sabotada por proprietários que buscavam manter o escravismo, por estadistas e pela ação republicana contra a realeza.</p> <p>E religiosa, associada a ações contra a organização escravista, que fora apoiada por proprietários que haviam substituído os seus escravos por imigrantes, o que resultou na adesão de estadistas republicanos na luta contra a realeza.</p>	<p>Conflito raciais</p>
--	---	-------------------------

	<p>Questão 65</p> <p>No tempo da independência do Brasil, circulavam nas classes populares do Recife trovas que faziam alusão à revolta escrava do Haiti:</p> <p style="padding-left: 40px;">Marinheiros e caiados Todos devem se acabar, Porque só pardos e pretos O país não de habitar.</p> <p style="text-align: center;">AMARAL, F. P. do. <i>Apud</i> CARVALHO, A. <i>Estudos pernambucanos</i>. Recife: Cultura Acadêmica, 1907.</p> <p>O período da independência do Brasil registra conflitos raciais, como se depreende</p> <p>A dos rumores acerca da revolta escrava do Haiti, que circulavam entre a população escrava e entre os mestiços pobres, alimentando seu desejo por mudanças.</p> <p>B da rejeição aos portugueses, brancos, que significava a rejeição à opressão da Metrópole, como ocorreu na Noite das Garrafadas.</p> <p>C do apoio que escravos e negros forros deram à monarquia, com a perspectiva de receber sua proteção contra as injustiças do sistema escravista.</p> <p>D do repúdio que os escravos trabalhadores dos portos demonstravam contra os marinheiros, porque estes representavam a elite branca opressora.</p> <p>E da expulsão de vários líderes negros independentistas, que defendiam a implantação de uma república negra, a exemplo do Haiti.</p>	
2010	<p>Questão 23</p> <p>Negro, filho de escrava e fidalgo português, o baiano Luiz Gama fez da lei e das letras suas armas na luta pela liberdade. Foi vendido ilegalmente como escravo pelo seu pai para cobrir dívidas de jogo. Sabendo ler e escrever, aos 18 anos de idade conseguiu provas de que havia nascido livre. Autodidata, advogado sem diploma, fez do direito o seu ofício e transformou-se, em pouco tempo, em proeminente advogado da causa abolicionista.</p> <p style="text-align: center;">AZEVEDO, E. O Orfeu da carapinha. In: <i>Revista de História</i>. Ano 1, nº 3. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, jan. 2004 (adaptado).</p> <p>A conquista da liberdade pelos afro-brasileiros na segunda metade do séc. XIX foi resultado de importantes lutas sociais condicionadas historicamente. A biografia de Luiz Gama exemplifica a</p> <p>A impossibilidade de ascensão social do negro forro em uma sociedade escravocrata, mesmo sendo alfabetizado.</p> <p>B extrema dificuldade de projeção dos intelectuais negros nesse contexto e a utilização do Direito como canal de luta pela liberdade.</p> <p>C rigidez de uma sociedade, assentada na escravidão, que inviabilizava os mecanismos de ascensão social.</p> <p>D possibilidade de ascensão social, viabilizada pelo apoio das elites dominantes, a um mestiço filho de pai português.</p> <p>E troca de favores entre um representante negro e a elite agrária escravista que outorgara o direito advocatício ao mesmo.</p>	Conflitos raciais

2011

QUESTÃO 27



Foto de Militão, São Paulo, 1879.

ALENCASTRO, L. F. (org). *História da vida privada no Brasil. Império: a corte e a modernidade nacional*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

Que aspecto histórico da escravidão no Brasil do séc. XIX pode ser identificado a partir da análise do vestuário do casal retratado acima?

- A O uso de trajes simples indica a rápida incorporação dos ex-escravos ao mundo do trabalho urbano.
- B A presença de acessórios como chapéu e sombrinha aponta para a manutenção de elementos culturais de origem africana.
- C O uso de sapatos é um importante elemento de diferenciação social entre negros libertos ou em melhores condições na ordem escravocrata.
- D A utilização do paletó e do vestido demonstra a tentativa de assimilação de um estilo europeu como forma de distinção em relação aos brasileiros.
- E A adoção de roupas próprias para o trabalho doméstico tinha como finalidade demarcar as fronteiras da exclusão social naquele contexto.

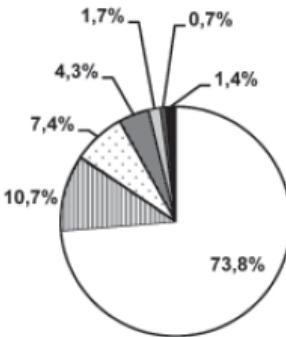
Identidade negra

	<p>QUESTÃO 05</p> <p>Torna-se claro que quem descobriu a África no Brasil, muito antes dos europeus, foram os próprios africanos trazidos como escravos. E esta descoberta não se restringia apenas ao reino linguístico, estendia-se também a outras áreas culturais, inclusive à da religião. Há razões para pensar que os africanos, quando misturados e transportados ao Brasil, não demoraram em perceber a existência entre si de elos culturais mais profundos.</p> <p>SLENES, R. Malungu, <i>ngoma vem! África coberta e descoberta do Brasil</i>. Revista USP, n. 12, dez./jan./fev. 1991-92 (adaptado).</p> <p>Com base no texto, ao favorecer o contato de indivíduos de diferentes partes da África, a experiência da escravidão no Brasil tornou possível a</p> <ul style="list-style-type: none"> A formação de uma identidade cultural afro-brasileira. B superação de aspectos culturais africanos por antigas tradições europeias. C reprodução de conflitos entre grupos étnicos africanos. D manutenção das características culturais específicas de cada etnia. E resistência à incorporação de elementos culturais indígenas. 	
2012	<p>QUESTÃO 20</p> <p>A singularidade da questão da terra na África Colonial é a expropriação por parte do colonizador e as desigualdades raciais no acesso à terra. Após a independência, as populações de colonos brancos tenderam a diminuir, apesar de a proporção de terra em posse da minoria branca não ter diminuído proporcionalmente.</p> <p>MOYO, S. A terra africana e as questões agrárias: o caso das lutas pela terra no Zimbábue. In: FERNANDES, B. M.; MARQUES, M. I. M.; SUZUKI, J. C. (Org.). <i>Geografia agrária: teoria e poder</i>. São Paulo: Expressão Popular, 2007.</p> <p>Com base no texto, uma característica socioespacial e um consequente desdobramento que marcou o processo de ocupação do espaço rural na África subsaariana foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> A Exploração do campesinato pela elite proprietária – Domínio das instituições fundiárias pelo poder público. B Adoção de práticas discriminatórias de acesso à terra – Controle do uso especulativo da propriedade fundiária. C Desorganização da economia rural de subsistência – Crescimento do consumo interno de alimentos pelas famílias camponesas. D Crescimento dos assentamentos rurais com mão de obra familiar – Avanço crescente das áreas rurais sobre as regiões urbanas. E Concentração das áreas cultiváveis no setor agroexportador – Aumento da ocupação da população pobre em territórios agrícolas marginais. 	Identidade afro-brasileira
2012		Identidade Afro

2010	<p>Questão 27</p> <p>O artigo 402 do Código penal Brasileiro de 1890 dizia: Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal, conhecidos pela denominação de capoeiragem: andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumulto ou desordens.</p> <p>Pena: Prisão de dois a seis meses.</p> <p>SOARES, C. E. L. <i>A Negregada instituição: os capoeiristas no Rio de Janeiro: 1850-1890</i>. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 1994 (adaptado).</p> <p>O artigo do primeiro Código Penal Republicano naturaliza medidas socialmente excludentes. Nesse contexto, tal regulamento expressava</p> <p>A a manutenção de parte da legislação do Império com vistas ao controle da criminalidade urbana. B a defesa do retorno do cativeiro e escravidão pelos primeiros governos do período republicano. C o caráter disciplinador de uma sociedade industrializada, desejosa de um equilíbrio entre progresso e civilização. D a criminalização de práticas culturais e a persistência de valores que vinculavam certos grupos ao passado de escravidão. E o poder do regime escravista, que mantinha os negros como categoria social inferior, discriminada e segregada.</p>	Identidade negra-escravidão
2011	<p>QUESTÃO 32</p> <p>A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, inclui no currículo dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e determina que o conteúdo programático incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, além de instituir, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como data comemorativa do "Dia da Consciência Negra".</p> <p>Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em: 27 jul. 2010 (adaptado).</p> <p>A referida lei representa um avanço não só para a educação nacional, mas também para a sociedade brasileira, porque</p> <p>A legitima o ensino das ciências humanas nas escolas. B divulga conhecimentos para a população afro-brasileira. C reforça a concepção etnocêntrica sobre a África e sua cultura. D garante aos afrodescendentes a igualdade no acesso à educação. E impulsiona o reconhecimento da pluralidade étnico-racial do país.</p>	Identidade negra

2009	<p>Questão 59</p> <p>Para Caio Prado Jr., a formação brasileira se completaria no momento em que fosse superada a nossa herança de inorganicidade social — o oposto da interligação com objetivos internos — trazida da colônia. Este momento alto estaria, ou esteve, no futuro. Se passarmos a Sérgio Buarque de Holanda, encontraremos algo análogo. O país será moderno e estará formado quando superar a sua herança portuguesa, rural e autoritária, quando então teríamos um país democrático. Também aqui o ponto de chegada está mais adiante, na dependência das decisões do presente. Celso Furtado, por seu turno, dirá que a nação não se completa enquanto as alavancas do comando, principalmente do econômico, não passarem para dentro do país. Como para os outros dois, a conclusão do processo encontra-se no futuro, que agora parece remoto.</p> <p>SCHWARZ, R. <i>Os sete fôlegos de um livro. Sequências brasileiras</i>. São Paulo: Cia. das Letras, 1999 (adaptado).</p> <p>Acerca das expectativas quanto à formação do Brasil, a sentença que sintetiza os pontos de vista apresentados no texto é:</p> <p>A Brasil, um país que vai pra frente. B Brasil, a eterna esperança. C Brasil, glória no passado, grandeza no presente. D Brasil, terra bela, pátria grande. E Brasil, gigante pela própria natureza.</p>	Identidade Nacional
2011	<p>QUESTÃO 30</p> <p>Em geral, os nossos tupinambás ficam bem admirados ao ver os franceses e os outros dos países longínquos terem tanto trabalho para buscar o seu ararotá, isto é, pau-brasil. Houve uma vez um ancião da tribo que me fez esta pergunta: "Por que vindes vós outros, mairs e perós (franceses e portugueses), buscar lenha de tão longe para vos aquecer? Não tendes madeira em vossa terra?"</p> <p>LÉRY, J. <i>Magem à Terra do Brasil</i>. In: FERNANDES, F. <i>Mudanças Sociais no Brasil</i>. São Paulo: Difel, 1974.</p> <p>O viajante francês Jean de Léry (1534-1611) reproduz um diálogo travado, em 1557, com um ancião tupinambá, o qual demonstra uma diferença entre a sociedade europeia e a indígena no sentido</p> <p>A do destino dado ao produto do trabalho nos seus sistemas culturais. B da preocupação com a preservação dos recursos ambientais. C do interesse de ambas em uma exploração comercial mais lucrativa do pau-brasil. D da curiosidade, reverência e abertura cultural recíprocas. E da preocupação com o armazenamento de madeira para os períodos de inverno.</p>	Diferença identitária

2012	<p>QUESTÃO 43</p> <p>Minha vida é andar Por esse país Pra ver se um dia Descanso feliz Guardando as recordações Das terras onde passei Andando pelos sertões E dos amigos que lá deixei</p> <p>GONZAGA, L.; CORDOVIL, H. A vida de viajante, 1953. Disponível em: www.recife.pe.gov.br. Acesso em: 20 fev. 2012 (fragmento).</p> <p>A letra dessa canção reflete elementos identitários que representam a</p> <p>A valorização das características naturais do Sertão nordestino. B denúncia da precariedade social provocada pela seca. C experiência de deslocamento vivenciada pelo migrante. D profunda desigualdade social entre as regiões brasileiras. E discriminação dos nordestinos nos grandes centros urbanos.</p>	Identidade regional
2008	<p>Questão 42</p> <p>Existe uma regra religiosa, aceita pelos praticantes do judaísmo e do islamismo, que proíbe o consumo de carne de porco. Estabelecida na Antiguidade, quando os judeus viviam em regiões áridas, foi adotada, séculos depois, por árabes islamizados, que também eram povos do deserto. Essa regra pode ser entendida como</p> <p>A uma demonstração de que o islamismo é um ramo do judaísmo tradicional. B um indício de que a carne de porco era rejeitada em toda a Ásia. C uma certeza de que do judaísmo surgiu o islamismo. D uma prova de que a carne do porco era largamente consumida fora das regiões áridas. E uma crença antiga de que o porco é um animal impuro.</p>	Identidade religiosa

	<p>QUESTÃO 34 </p> <p>Religiões no Brasil - 2007</p>  <table border="1"> <thead> <tr> <th>Religião</th> <th>Percentual</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Católica apostólica romana</td> <td>73,8%</td> </tr> <tr> <td>Assembleia de Deus e evangélicas pentecostais</td> <td>10,7%</td> </tr> <tr> <td>Sem religião</td> <td>7,4%</td> </tr> <tr> <td>Batista e evangélica de missão</td> <td>4,3%</td> </tr> <tr> <td>Espírita, umbanda e candomblé</td> <td>1,7%</td> </tr> <tr> <td>Testemunhas de Jeová</td> <td>1,4%</td> </tr> <tr> <td>Católica apostólica brasileira e outras religiões</td> <td>0,7%</td> </tr> </tbody> </table> <p>SMITH, D. <i>Atlas da Situação Mundial</i>. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 2007 (adaptado).</p> <p>Uma explicação de caráter histórico para o percentual da religião com maior número de adeptos declarados no Brasil foi a existência, no passado colonial e monárquico, da</p> <p>A incapacidade do cristianismo de incorporar aspectos de outras religiões. B incorporação da ideia de liberdade religiosa na esfera pública. C permissão para o funcionamento de igrejas não cristãs. D relação de integração entre Estado e Igreja. E influência das religiões de origem africana.</p>	Religião	Percentual	Católica apostólica romana	73,8%	Assembleia de Deus e evangélicas pentecostais	10,7%	Sem religião	7,4%	Batista e evangélica de missão	4,3%	Espírita, umbanda e candomblé	1,7%	Testemunhas de Jeová	1,4%	Católica apostólica brasileira e outras religiões	0,7%	Identidade religiosa
Religião	Percentual																	
Católica apostólica romana	73,8%																	
Assembleia de Deus e evangélicas pentecostais	10,7%																	
Sem religião	7,4%																	
Batista e evangélica de missão	4,3%																	
Espírita, umbanda e candomblé	1,7%																	
Testemunhas de Jeová	1,4%																	
Católica apostólica brasileira e outras religiões	0,7%																	

	<p>QUESTÃO 44</p> <p>Próximo da Igreja dedicada a São Gonçalo nos deparamos com uma impressionante multidão que dançava ao som de suas violas. Tão logo viram o Vice-Rei, cercaram-no e o obrigaram a dançar e pular, exercício violento e pouco apropriado tanto para sua idade quanto posição. Tivemos nós mesmos que entrar na dança, por bem ou por mal, e não deixou de ser interessante ver numa igreja padres, mulheres, frades, cavalheiros e escravos a dançar e pular misturados, e a gritar a plenos pulmões "Viva São Gonçalo do Amarante".</p> <p>BARBINAIS, Le Gentil. <i>Noveau Voyage autour du monde</i>. Apud: TINHORÃO, J. R. <i>As festas no Brasil Colonial</i>. São Paulo: Ed. 34, 2000 (adaptado).</p> <p>2012</p> <p>O viajante francês, ao descrever suas impressões sobre uma festa ocorrida em Salvador, em 1717, demonstra dificuldade em entendê-la, porque, como outras manifestações religiosas do período colonial, ela</p> <p>A seguia os preceitos advindos da hierarquia católica romana.</p> <p>B demarcava a submissão do povo à autoridade constituída.</p> <p>C definia o pertencimento dos padres às camadas populares.</p> <p>D afirmava um sentido comunitário de partilha da devoção.</p> <p>E harmonizava as relações sociais entre escravos e senhores.</p>	Identidade religiosa
--	--	----------------------