



REESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR: A TRAJETÓRIA DO ENSINO MÉDIO E O CONCEITO DE CONTEXTUALIZAÇÃO

Ana Queli Mafalda Reis Lautério¹ – UNIJUÍ

Cátia Maria Nehring² – UNIJUÍ

Bolsista CAPES

Resumo: Esse artigo busca reconhecer as políticas públicas orientadoras do currículo escolar, principalmente no que se refere ao ensino médio, a partir da promulgação da LDB de 1996. Consideramos a trajetória dessa etapa da Educação Básica analisando as orientações curriculares para o ensino médio propostas pelas políticas públicas a partir de 1996. Através da análise das orientações educacionais do nosso país, analisamos as propostas apresentadas para a reestruturação curricular enfocando o conceito de contextualização e a política pública de avaliação, considerando o “Novo ENEM” como a principal avaliação discutida pelo seu objetivo também de reformular o currículo do ensino médio. Para compreender as modificações do ensino médio, analisamos algumas pesquisas que aprofundam a discussão dos impactos das orientações curriculares através da contextualização e do próprio ENEM. Destacamos que as políticas públicas então desenvolvendo ações na intenção de efetivar a reformulação curricular proposta desde a LDB e que as pesquisas apontam pequenas mudanças, mas que ainda não são significativas quando observadas na prática de ensino dos professores da escola de Educação Básica.

Palavras Chave: Reestruturação Curricular, Contextualização, ENEM, Ensino Médio

Esse artigo é um recorte da pesquisa de dissertação em andamento de um Programa de Pós Graduação em Educação nas Ciências, de uma Instituição do interior do Rio Grande do Sul, que busca reconhecer a prática de professores de matemática no ensino médio diante da reformulação curricular proposta pelo “Novo ENEM”.

Nesse recorte, pretendemos realizar uma discussão relacionada as reformas curriculares do ensino médio ocorridas a partir da LDB de 1996, quando essa etapa da Educação Básica passou a ser além de pública, obrigatória aos brasileiros.

Para a produção desse artigo, foi realizada uma análise documental das propostas orientadoras do currículo do ensino médio nacional, fazendo uma breve referencia ao percurso educacional do país, mas focalizando as orientações curriculares a partir da LDB de 1996. Os

¹ Graduada em Matemática pela UNIJUÍ/ Campus Ijuí, Discente do Programa de Pós Graduação em Educação nas Ciências – UNIJUÍ – Bolsista CAPES - anakelly.reis@gmail.com

² Docente do Programa de Pós Graduação em Educação nas Ciências - catia@unijui.edu.br

documentos que complementaram nossa análise além da própria LDB, como principal instrumento normatizador da educação, são os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1999), as Orientações complementares ao PCN + (BRASIL, 2002) e a reformulação do ENEM para o “Novo ENEM” (BRASIL, 2009).

E para analisar os efeitos de tais orientações nas propostas educacionais nas escolas do país, consideramos algumas pesquisas acadêmicas que vem de encontro com a nossa discussão. As pesquisas foram citadas nesse artigo, no momento em que compreendemos que tais discussões buscaram o reconhecimento e análise da realidade escolar, explorando as condições do ensino para além dos objetivos de políticas públicas.

Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A educação no Brasil tem sido alvo de muitas reformas curriculares, organizadas por políticas públicas que buscam qualidade e equidade para o ensino escolar público. Na década de 90 intensificaram-se as orientações para as reformas curriculares, iniciada e conduzida a partir da LDB de 1996. Lei que garantiu a ampliação da educação básica e estabeleceu novas condições ao ensino escolar.

A publicação de LDB's representa avanços quanto às políticas educacionais no país. Até o final da década de 20, o pensamento pedagógico no Brasil ainda reproduzia o pensamento medieval, que se baseava em uma educação jesuítica tradicional, “Os jesuítas nos legaram um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos” (GADOTTI, 1993, p. 231).

Segundo Gadotti (1993), somente em 1930, a burguesia urbano-industrial chegou ao poder e passou a defender a educação pública, então somente na Constituição de 1934, se criou um capítulo inteiro dedicado á Educação, trazendo para a União a responsabilidade por traçar “diretrizes da educação nacional”.

Mas somente em 1961 é apresentada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, com a proposição de direitos e deveres do estado e da família para com a educação de todos os brasileiros. Ou seja, somente 27 anos após a Constituição de 1934, é criada a primeira diretriz para a educação.

A primeira LDB já afirmava que a educação pública era um direito de todos, mas a educação escolar só era obrigatória no ensino primário, ou seja, o ginásial e colegial também eram públicos, mas não obrigatórios. Durante 10 anos, a educação em nosso país foi apenas o suficiente para iniciar o processo de alfabetização.

Em 1971 é publicada a segunda LDB, e pela primeira vez é citada a necessidade de uma base curricular comum, e ainda a LDB de 1971 ampliou a obrigatoriedade do ensino escolar, de quatro anos do ensino primário para oito anos, constituindo o 1º grau.

A normatização da Educação Básica no Brasil atualmente é instituída pela LDB nº 9.394/96, que novamente amplia a obrigatoriedade do ensino escolar para toda a Educação Básica, sendo constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e igualmente destaca a obrigatoriedade de uma base comum.

Este documento em seu Art. 9º delega á União juntamente com Distrito Federal, estados e municípios o dever de elaborar o Plano Nacional de Educação, estabelecer competências e diretrizes para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, garantindo a formação básica comum. Sendo a União responsável por assegurar processos de avaliação do rendimento escolar em toda a Educação Básica e Ensino Superior. A LDB já cita como dever da nação estabelecer competências na educação e a responsabilidade de assegurar processos avaliativos, então a criação de avaliações públicas justificou-se pela necessidade de definição de prioridades e a busca pela melhoria da qualidade do ensino, deixando clara a intenção de uma avaliação nacional, constituir-se como política reguladora dos diferentes níveis de ensino.

Com a LDB nº 9.394/96, exigisse políticas públicas que intensifique ações na área da educação, organizando-se orientações curriculares que engajem os propósitos de qualidade e equidade. Essas orientações primam pela diversidade curricular, considerando as características sócio-culturais de cada escola e defendendo o princípio de igualdade quanto ao acesso e ao conhecimento escolar. A LDB nº 9.394/96 ampara a necessidade de uma base comum no currículo escolar para possibilitar uma modificação na qualidade de ensino, principalmente da rede pública.

A LDB nº 9.394/96 proporcionou grandes avanços a educação, ampliando a obrigatoriedade no ensino incorporando o Ensino Médio como parte obrigatória correspondendo à Educação Básica no Brasil. No entanto, as orientações para que esse ensino pudesse desenvolver um trabalho considerando a base comum curricular, só foi proposto a partir de 1999 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM.

Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM

A organização de orientações curriculares para o Ensino Médio seguiu os modelos das orientações já propostas ao Ensino Fundamental em 1997. Essa proposta vem colaborar com as intenções de reforma do ensino, propostos na LDB de 1996.

Para essa reforma, as diretrizes gerais incorporam quatro premissas assinaladas pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO como eixos estruturados da educação em uma nova sociedade contemporânea, “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser” (BRASIL, 1999, p. 14)

A valorização desses quatro eixos revitaliza a necessidade de uma reestruturação do ensino escolar, visto que as aprendizagens desenvolvidas na escola até o momento, não visavam o desenvolvimento de tais eixos. A necessidade de saber conhecer, fazer, viver e ser, se tornam cada vez mais indispensáveis para a vida, para o trabalho e para a sociedade contemporânea.

Mas como propor mudanças a toda uma trajetória escolar e que muitas vezes é estanque às ocorrências da sociedade? Essa pergunta é o motivo de tais orientações, afinal acredita-se que mesmo após a publicação da LDB em 1996, o ensino não sofreu mudanças significativas. Talvez porque os professores, não souberam o que fazer ou como fazer, então a organização de orientações educacionais buscam compreender essas necessidades, propondo, sugerindo e encaminhando mudanças ao ensino.

As orientações educacionais intensificaram a necessidade de o ensino desenvolver competências, traçando um novo perfil para o currículo escolar

[...] apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (BRASIL, 1999, p. 4)

Tais orientações destacam a contextualização e a interdisciplinaridade como possibilidades renovadoras no ensino. Os encaminhamentos dos PCNEM (BRASIL, 1999) trabalham em quatro sentidos para orientar a reforma curricular, a consolidação de uma base comum curricular ao ensino, o agrupamento das disciplinas em três áreas de conhecimento, a exploração do conhecimento através da interdisciplinaridade e da contextualização, e o destaque da necessidade de uma parte diversificada do currículo.

A criação de uma base comum parte da reafirmação dos propósitos da LDB e destaca que a base curricular comum ao ensino “destina-se à formação geral do educando e deve assegurar que as finalidades propostas em lei, bem como o perfil de saída do educando sejam

alcançadas de forma a caracterizar que a Educação Básica seja uma efetiva conquista de cada brasileiro” (BRASIL, 1999, p. 17).

Trabalhar com os conteúdos mínimos busca garantir a qualidade e equidade ao ensino escolar, firmando condições que produzam igualdade do sistema de ensino frente aos alunos, independente de suas possibilidades sociais e/ou culturais. A reorganização curricular além de defender a base curricular comum, reforça a necessidade de maiores mudanças, pensadas através de diferentes propostas, para isso o PCNEM trabalha em uma “... reorganização curricular em áreas de conhecimento, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização (BRASIL, 1999, p. 7)

A constituição de uma base curricular comum, não pode ser privilegiada ou até mesmo inibir o trabalho de um currículo que atenda a diversidade da escola, ambas devem complementar-se para possibilitar a intervenção na sua realidade e garantir igualdade de conhecimento. A formação do cidadão precisa compreender a educação como básica em qualquer região, para que o mesmo possa além de intervir na sua realidade, trabalhar em diferentes perspectivas, inclusive a de mudança cultural e social.

A reorganização curricular apresentou as disciplinas através de áreas de conhecimento, que correspondem ao agrupamento de disciplinas já trabalhadas no Ensino Médio e organizadas considerando a possibilidade da interdisciplinaridade entre elas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Todas as áreas estão atreladas ao uso de tecnologias, por entender que a constante atualização do ensino é indispensável para compreender que o conhecimento científico é o alicerce para tal evolução tecnológica. Esse conhecimento tecnológico precisa ser trabalhado pela escola para que se compreenda que o avanço da tecnologia não banaliza o conhecimento escolar, logo, “... não há solução tecnológica sem uma base científica e que, por outro lado, soluções tecnológicas podem propiciar a produção de um novo conhecimento científico”. (BRASIL, 1999, p. 17)

O desenvolvimento dessas áreas não significa a desestruturação do ensino através das disciplinas escolares, mas a necessidade de inter-relação entre elas, por entender que os conhecimentos não estão separados no universo e que a apropriação de tais áreas sugere a mobilização de saberes entre a escola e a realidade.

A Interdisciplinaridade e Contextualização são apresentadas pelo PCNEM (BRASIL, 1999) como possibilidade de significação do conhecimento escolar, isso porque

[...] a aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas. Essa postura não implica permanecer apenas no nível de conhecimento que é dado pelo contexto mais imediato, nem muito menos pelo senso comum, mas visa a gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante. Ao propor uma nova forma de organizar o currículo, trabalhado na perspectiva interdisciplinar e contextualizada, parte-se do pressuposto de que toda aprendizagem significativa implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer as condições para que os dois pólos do processo interajam. (BRASIL, 1999, p. 22)

No documento do PCNEM é destacada a busca de novos recursos ao ensino, visto as limitações do ensino tradicional. Essa tarefa não é fácil, pois compreender que o ensino precisa mudar em virtude de uma nova sociedade, envolve questões sociais, estruturais, formativas e reflexivas. Envolve “... compreender que, apesar de o mundo ser o mesmo, os objetos de estudo são diferentes” (BRASIL, 1999, p. 20).

Então a partir desse mesmo mundo, a reorganização curricular pretende superar a visão segmentada e meramente disciplinar através da perspectiva interdisciplinar e contextualizada. Então segundo o PCNEM a interdisciplinaridade “[...]deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência.” (BRASIL, 1999, p. 21). Logo a contextualização significa “...assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto” (Idem, p. 78).

Considerando a consolidação de uma base comum curricular, as três áreas de conhecimento, a interdisciplinaridade, a contextualização e a parte diversificada do currículo, podemos observar que o proposto nos PCNEM pontuou as condições e necessidades básicas para a reorganização de um currículo para a Educação Básica

Em 2002 são lançadas as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+ (BRASIL, 2002), novamente destacando as áreas de conhecimento e deixando mais claro os conteúdos necessários em cada área de conhecimento, como uma referência a base curricular comum.

O PCN+ é um complemento aos PCNEM, aprofundando situações que podem desencadear competências e habilidades em cada disciplina. Destaca exemplos de situações que exploram conhecimentos científicos reforçando as condições estratégicas para um novo ensino, prioriza as competências e habilidades, como papel central na educação. Mas conforme estudos de Ricardo (2005), ambos os conceitos não são apresentados claramente nos documentos oficiais, ocasionando diferentes interpretações quanto á proposta.

As orientações escolares a partir do desenvolvimento de competências e habilidades representavam um novo paradigma na educação escolar, revendo conteúdos, processos de ensino, processos de aprendizagem e avaliações. Mas Ricardo, em sua pesquisa analisou os conceitos de competência, interdisciplinaridade e contextualização, segundo os documentos da LDB/96, DCNEM e PCN. Nesta análise crítica apresenta a ambiguidade com que são apresentados estes conceitos, Ricardo faz críticas aos documentos por considerarem a contextualização um conceito superficial que em certas vezes demonstra privilegiar o conhecimento prático esquecendo as funcionalidades da escola de trazer o aluno para o desenvolvimento do conhecimento epistemológico, mas reconhece que os documentos oficiais

[...] são importantes do ponto de vista histórico e espera-se que potencializem a discussão de uma alternativa para o ensino das ciências no Brasil. Seja pelo caminho neles propostos, seja por outro. Entretanto, apenas a elaboração e distribuição desses documentos aos professores não terão efeito algum. Espera-se que isso se dê acompanhado de políticas educacionais efetivas, que visem à garantir uma escola de qualidade a todos os alunos, essa deveria ser a grande meta a ser alcançada, mesmo ciente de que tal desafio irá encontrar obstáculos de igual magnitude (RICARDO, 2005, p. 246)

Assim como a pesquisa de Ricardo (2005) já evidenciava poucas modificações nas ações docentes após as publicações dos PCNs, Abreu já indicava em sua pesquisa que o “PCNEM tende a não favorecer mudanças significativas na organização curricular do nível médio de ensino” (2002, p. 105) por entender que segundo o conceito de currículo, baseado em Goodson e do conceito de recontextualização, com base em Bernstein, as mudanças no currículo escolar dependem muito mais de relações sociais e econômicas do mercado de trabalho do que propriamente da falta de orientações para os professores. Abreu (2002) defendeu que o PCNEM (BRASIL, 1999) trabalha a integração do currículo escolar como algo desinteressado e neutro do contexto escolar.

Assim como o documento da LDB de 1996, apontava como dever da nação estabelecer competências e diretrizes para a educação, também alegava a responsabilidade de assegurar processos avaliativos. Então o monitoramento e desenvolvimento de tal proposta se dão a partir de políticas públicas de avaliação. Estas avaliações são baseadas organizadas a partir de provas elaboradas de acordo com as orientações vigentes e buscam avaliar o desempenho dos alunos, bem como a qualidade das escolas.

As Avaliações Públicas a partir de 1988

A criação de Avaliações Públicas no Brasil se deve a um programa de financiamento do Banco Mundial, que inicialmente tinha a intenção de verificar a eficácia de alguns rendimentos aplicados em escolas rurais e comparar com as escolas que não obtiveram investimentos. Este procedimento organizou o que foi denominado de Sistema de Avaliação da Educação Primária – SAEP. Com a reformulação da Constituição de 1988, tornou-se Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. A primeira avaliação ocorreu efetivamente em 1990, com o objetivo de subsidiar a reformulação e monitoramento de políticas públicas e assim, contribuir para melhorar a qualidade das escolas no Brasil.

A avaliação do Saeb é realizada através de amostragem e se efetivou a partir de 1995 com a periodicidade de dois em dois anos para turmas de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, envolvendo duas áreas do conhecimento em sua avaliação, Português e Matemática. As suas Matrizes de Referência foram criadas a partir de 1997 para a descrição de habilidade e competências necessárias a serem desenvolvidas nos alunos e posteriormente avaliadas pelo SAEB.

Em 1998 foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, realizado anualmente pelo Ministério da Educação, visando avaliar o desempenho dos alunos ao final da escolaridade básica, ou seja, a participação refere-se a alunos que estão cursando o 3º ano do ensino médio e a aqueles que já concluíram o ensino médio. No entanto, essa avaliação vem sofrendo modificações, acompanhada de reformulações em sua estrutura e diferentes funcionalidades e finalidades que iremos discutir no próximo item.

A Prova Brasil é na verdade uma ampliação da prova do SAEB. A partir de 2005, o SAEB passou a observar o desempenho dos alunos por amostragem a partir da participação na Prova Brasil que é censitária, mantendo a avaliação na 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental, sendo realizada de dois em dois anos e com o foco na língua portuguesa (leitura) e matemática. Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados, estes instrumentos compreendem todo o país, por ser censitária, proporciona dados nacionais, estaduais, regionais, municipais e por escola.

O diferencial das avaliações públicas é que as questões que objetivam avaliar o desempenho dos alunos, não são trabalhadas somente a partir do conhecimento disciplinar. São avaliações que consideram as competências e habilidades em questões contextualizadas e interdisciplinares, que atendem as reformas curriculares orientadas desde a publicação da LDB de 1996.

O país vem trabalhando desde a década de 90 na criação de documentos que regularizem a situação organizacional da Educação Básica, considerando os direitos de autonomia já adquiridos enquanto escola. As Políticas Públicas em Educação vêm intensificando as suas ações com a criação de orientações curriculares que estão engajadas no propósito de qualidade e equidade. Essas orientações primam pela diversidade curricular considerando as características sócio-culturais de cada escola, mas também defendem o princípio de igualdade quanto ao acesso ao conhecimento escolar, por isso amparam a necessidade de uma base comum no currículo escolar para focar a qualidade de ensino, principalmente da rede pública.

Apesar de todas estas iniciativas por parte das políticas públicas brasileiras, os resultados de tais avaliações vêm evidenciando lacunas na aprendizagem dos educandos. O caráter das avaliações correspondem aos objetivos traçados pelos PCN's buscando evidenciar a necessidade de ações renovadas para o trabalho em sala de aula, a regulação de conhecimentos que sejam trabalhados aliados ao cotidiano e interesse dos educandos envolvidos no processo de aprendizagem. Logo as avaliações são muito mais amplas do que apenas conteúdos, visa trabalhar com competências e habilidades necessárias a ser desenvolvidas.

A organização no que tange as reformas curriculares no ensino médio, todas trabalharam no mesmo sentido e direção proposta a partir da LDB de 1996, e o mesmo se desenvolveu com as avaliações públicas. As avaliações buscam apontar as fragilidades em relação à aprendizagem dos alunos, mas apresentam diretrizes que regulamentam as avaliações, então iremos destacar as mudanças ocorridas no ENEM em 2009 para o “Novo ENEM”, considerando que tal mudança busca intensificar ações das propostas das políticas públicas.

A Trajetória do ENEM

A avaliação do ENEM não é obrigatória, mas sempre teve como principal objetivo obter médias que representem o desempenho do ensino brasileiro. Durante dez anos a avaliação foi composta por 63 questões interdisciplinares, e uma redação.

Em 2005, os estudantes que optassem em participar do ENEM poderiam ser beneficiados com o Programa Universidade para Todos (PROUNI), um programa que prevê a distribuição de bolsas integrais e parciais em cursos de universidades privadas do país para quem obtivesse bom desempenho no ENEM e comprovasse carência.

Apesar das vantagens que o ENEM apresentava até 2008, o aluno para ingressar em uma universidade pública precisava realizar o vestibular, ou seja, um processo avaliativo de responsabilidade de cada instituição. O processo de vestibular, na maioria das instituições superiores, era uma avaliação, com questões objetivas e redação. Este processo, e principalmente sua estrutura muitas vezes orientava as ações desenvolvidas pelos professores, principalmente no ensino médio, de um ensino tradicional, com listas de conteúdos decorados e desconexos entre si. Em muitos contextos a escola preparava o aluno para o vestibular, ou seja, a processo do Vestibular sendo tradicional, o ensino também era tradicional.

No período de 1998 até 2008, a avaliação difundida pelos processos de vestibular era conteudista. O ENEM neste período, já coloca uma avaliação baseada na contextualização entre áreas. Mesmo com este procedimento e o incremento de jovens participando do ENEM, o processo avaliativo do ENEM, não conseguiu desencadear modificações no ensino desenvolvido nas escolas e nem no próprio processo avaliativo para ingresso no ensino superior. Mesmo com o investimento governamental do PROUNI, não se conseguiu “desestabilizar” o tradicional vestibular.

A redação do ENEM era aceita por algumas universidades privadas em substituição a redação realizada no processo do vestibular, mas não isentava o aluno de realizar a prova objetiva. Isso porque as universidades não aceitavam o ENEM para o ingresso, alegando que a prova era frágil demais, e não enfocava os conceitos necessários para um processo seletivo de entrada no ensino superior. As propostas do ENEM e o currículo escolar foram trabalhados por Costa (2000), na sua pesquisa, este autor destacou que os professores tinham conhecimento das provas do ENEM, mas não tinham contato com qualquer documento de orientação deste processo avaliativo. Logo os professores participantes da pesquisa demonstraram desconhecimento sobre competências e habilidades evidenciando novamente a fragilidade de conceituação tanto nos documentos apontados por Ricardo (2005), já em 2005, como pelos professores na apropriação de tais avaliações, destacando cada vez mais a necessidade de orientação ao professor da Educação Básica.

O “Novo ENEM”

Os objetivos do “novo ENEM” apontados pelo *site* do Inep foram ampliados a partir de sua proposta em 2009. Para além de avaliar o desempenho dos alunos ao final da educação básica, este processo deveria buscar a democratização das oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e a indução e reestruturação dos currículos do ensino médio. Compreendemos que a definição destes objetivos redesenha a

função do ENEM, como processo avaliativo, assumindo três questões principais: avaliar a educação básica, ser um processo seletivo para ingresso ao ensino superior e reestruturar o currículo do ensino médio.

Tendo estas questões claras, precisamos entender então como se estrutura o ENEM a partir de 2009. Este é elaborado a partir de eixos cognitivos e avalia competências e habilidades já previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio + (BRASIL, 2002) originando o processo que foi denominado de “novo ENEM”. Estas mudanças são propositais na sua estruturação por considera que conteúdos decorados, ênfase dada principalmente por processos de Vestibular e ação da escola de ensino médio, não proporcionam aprendizagens. Conforme Weinberg e Borsato

Desde 1911, quando surgiu o primeiro vestibular no Brasil, não se via uma transformação tão radical... Enquanto o velho vestibular exige do aluno a memorização de uma quantidade colossal de fórmulas, datas e nomes, o novo exame procura aferir, basicamente, a capacidade de raciocínio em questões que combinam as várias áreas do conhecimento e traduzem a vida real [...]. Mais complexa e abrangente do que o extinto Enem, criado pelo MEC em 1998. (2009, p.78).

O “novo ENEM” proposto em 2009, foi organizado a parti de 180 questões objetivas, divididas em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e as Ciências Humanas e suas Tecnologias, avaliando eixos cognitivos comuns a todas as áreas, habilidades e competências específicas e manteve a redação.

Juntamente com a apresentação das mudanças na estrutura da prova, foram apresentadas as Matrizes de Referência do “Novo ENEM”, isso porque na reformulação do currículo, um dos objetivos desta nova proposta, é que as mudanças não deveriam ser algo livre e desorientado. Então as matrizes apresentam cinco eixos cognitivos a serem avaliados no exame, e que são comuns a todas as áreas:

- I. **Dominar linguagens (DL):** o aluno precisa compreender as diferentes linguagens existentes na sociedade, seja a própria língua materna, matemática, artística, científica e estrangeira.
- II. **Compreender fenômenos (CF):** compreender fenômenos naturais, processos histórico-geográficos, produção de tecnologias e manifestações artísticas, o aluno precisa além de saber conceito, precisa compreender.
- III. **Enfrentar situações-problema (SP):** estar preparado para saber se portar frente á acontecimentos que exijam interpretar dados, organizar, relacionar informações representadas de diferentes formas, para poder tomar decisões e agir o mais coerente possível.

IV. Construir argumentação (CA): é preciso que o aluno tenha autonomia para que através de informações e constatações consiga construir argumentações consistentes.

V. Elaborar propostas (EP): que as proposições elaboradas por alunos, sejam dotadas de saberes que compreendam as necessidades em questão, bem como respeitem os valores éticos e humanos, além da diversidade sociocultural.

Estes eixos cognitivos estão atrelados ao desenvolvimento da autonomia dos alunos, para que de um modo geral saibam conviver e agir, se tornando cidadãos ativos e colaboradores na construção de uma sociedade democrática. Considerando os saberes específicos que a escola trabalha, as competências e habilidades são mencionadas de acordo com a atual divisão da prova do ENEM, ou seja, por áreas do conhecimento.

Podemos observar que os desenvolvimentos de tais propostas seguem um processo na busca de apropriação de novas perspectivas ao ensino. Desde a LDB de 1996, vem se buscando a qualidade do ensino sinalizando uma base curricular comum, esse processo está sendo orientado pelos documentos dos PCN's que trazem novas perspectivas ao ensino escolar em todas as áreas. As orientações discutem a interdisciplinaridade e a contextualização como princípios fundamentais na reestruturação curricular, e tais princípios também fundamentam as mudanças ocorridas no processo avaliativo do ENEM em 2009. Exigindo modificação no ensino desenvolvido na escola de educação básica como condição para termos avaliações mais significativas em termos de aprendizagem.

Então consideramos que tais políticas públicas evidenciam uma seqüência de ações que pretendem tencionar as mudanças nas práticas escolares. Essas políticas públicas tem sido alvo de muitas pesquisas acadêmicas que buscam compreender os efeitos de tais políticas na realidade educacional, então iremos analisar algumas pesquisas que compreenderam a discussão desse artigo.

Análise de Pesquisas

As pesquisas que consideramos importantes para discutir, tratam do tema desse artigo e principalmente, são pontuais em relação à análise da escola diante das políticas públicas educacionais.

A falta de regularidade entre as orientações e o currículo escolar foi tema da pesquisa de Matheus (2008), o qual aponta que os professores buscam atender as novas orientações, mas a falta de apoio, tanto da escola como do sistema, fazem com que o professor retorne a trabalhar com aquilo que se sente mais seguro, "... a falta de experiências ricas e trocas com

os pares não possibilita a ocorrência da socialização profissional e a identidade levando à manutenção de uma identidade constituída no tempo de estudante” (MATHEUS, 2008, p. V).

Mas esse currículo (im)posto pelas políticas públicas gera inquietação nos professores que se sentem menosprezados pelas reformas curriculares, “os professores nunca foram e continuam não sendo protagonistas das reformas curriculares” (MATHEUS, 2008, p. 106)

Os distanciamentos da realidade escolar com a proposição de orientações acabam inalterado o currículo, conforme Peixoto “depois de quase uma década parece que tais diretrizes ainda não foram incorporadas à prática pedagógica” (2008, p. 103).

A necessidade de tais mudanças na prática dos professores também foi observada por Silva (2007), que realizou um estudo em um curso de formação continuada. A pesquisa de Silva (2007) apontou que os professores tem uma visão reducionista do conceito de contextualização, justificada pela falta de tempo para a elaboração de suas aulas e pesquisas, que são comprometidos pela grande carga horária. No entanto, a pesquisa apresenta outro fator subjacente à justificativa dos professores, a formação tradicional fundamentada em conhecimento específicos da área do professor.

No entanto, Silva (2009) observou que o ENEM conseguiu efetivar mudanças no trabalho dos professores sujeitos de sua pesquisa, “[...] o planejamento do Ensino Médio passou a priorizar os conhecimentos do ENEM e dos exames vestibulares [...] para acompanhar as exigências da escola” (SILVA, 2009, p. 125). Mas que tal mudança ocorreu pela imposição do objetivo da escola e não ocorrem pela reflexão dos professores ou discutindo as novas mudanças com os professores, foram trabalhadas em nível de exigência. Para além das exigências da escola, Silva (2009) destaca a intenção do ENEM em efetivar as mudanças na escola, mesmo que de forma imposta.

Reforçando a implantação das mudanças no currículo escolar, Fonseca (2010) afirma que tal proposta ainda não se encontra efetivada na escola devido às dificuldades enfrentadas, alegando que os professores “muitas vezes não os conhece e, quando os conhece, não consegue praticá-los em função da inadequação de sua estrutura” (FONSECA, 2010, p. 162). Aqui se destacam as condições em que o ensino esta sendo ofertado nas escolas, mostrando que essa reestruturação encontra resistências e críticas por parte de muitos professores.

Diante destas considerações, LOPES (2002) aponta algumas possibilidades no sentido de entendimento das Propostas Curriculares Oficiais

[...], como os PCNEM, podem ser interpretadas então como um híbrido de discursos curriculares produzido por processos de recontextualização (...) produção de uma proposta curricular como a dos PCNEM, são apropriados e hibridizados discursos acadêmicos, resignificando-os de forma a atender às finalidades educacionais previstas no momento atual (2002, p.389).

Ou seja, entende-se que as orientações são decorrentes de “*finalidades educacionais previstas no momento atual*” (2002, p.389), logo as políticas públicas estão valorizando o ensino contextualizado por entender que é uma necessidade da escola. Cada vez mais se exige dos cidadãos saberes que são trabalhados na escola, mas que são muitas vezes questionados pelos alunos em idade escolar, pois os mesmos não atribuem sentido a esse ensino.

A contextualização é um recurso para o ensino do professor e posterior aprendizagem do aluno, tornando-se facilitador, mediador e significativo para os educandos, no entanto a contextualização precisa ser compreendida para que se possa efetivar na ação pedagógica.

Os professores precisam compreender que a mera aplicação e resolução de situações problemas não evidenciam a contextualização na apropriação de saberes significativos. A contextualização é um processo de saberes problematizados que possibilitam mobilizações entre diferentes contextos, abstraindo e tornando o conceito significativo, evidenciando a função da escola de trabalhar com saberes científicos.

Nessa perspectiva buscamos apontar que essas pequenas considerações envolvem momentos de discussão e principalmente de reflexão por parte do professor. No momento que se tem contato com tais documentos, se produz uma interpretação, uma recontextualização decorrente das circunstâncias que envolvem o professor e suas concepções naquele momento.

Esperamos contribuir para uma visão exploradora do processo de reestruturação curricular do ensino médio a partir da LDB de 1996, considerando que as políticas públicas estão desenvolvendo ações justamente com o objetivo de efetivar as propostas já que as pesquisas evidenciam as dificuldades e resistências no âmbito escolar, e que a criação de processos avaliativos tenciona as necessidades de regularidade entre as orientações e o ensino escolar.

Referências

ABREU, Rozana Gomes de. *A Integração Curricular na Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *PCN+: Ensino Médio* – orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996. P. 1-31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 25 de abril de 2011.

BRASIL. *Inep:Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM*. Disponível em: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news11_02.htm. Acesso 01/03/2011.

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF, 1998. Parecer CEB 15/98, aprovado em 1/6/98 (Processo 23001.000309/97-46). Disponível em: <http://zinder.com.br/legislacao/dcn.htm>. Acesso em 25 de abril de 2011.

FONSECA, Rosânia Aparecida de Sousa. *ENEM – EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO 1998-2007: Olhares da Escola Pública Mineira através da Voz de Gestores, Pedagogos e Professores de Escolas da Rede Pública Estadual de Passos (MG)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2010.

GADOTTI, Moacir, *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo – SP. Editora Ática, 1993. Série Educação.

LOPES, Alice Casimiro. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio e a Submissão ao Mundo Produtivo: O Caso do Conceito de Contextualização*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 386-400

NETO, Alípio Dias dos Santos. *O Processo de Contextualização nas Escolas Públicas de Ensino Médio do DF com Desempenho Acima da Média no Exame Nacional do Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília: 2006

MATHEUS, Amanda Aparecida de Oliveira Fernandes. *O Professor de Matemática e a Constituição de sua Identidade Profissional Frente às Políticas Públicas*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Linha de Pesquisa: Matemática, Cultura e Práticas Pedagógicas, Itatiba, SP: Universidade São Francisco, 2008. 134p.

PEIXOTO, Karla Cynthia Quintanilha da Costa. *Avaliação dos dados do ENEM (2005, 2006) do município de Campos dos Goytacazes-RJ: impacto no cotidiano escolar*. Dissertação (Mestrado em Ciências Naturais). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Campos dos Goytacazes, rio de Janeiro, 2008.

RICARDO, Elio Carlos. *Competências, interdisciplinaridade e contextualização: dos Parâmetros Curriculares Nacionais a uma compreensão para o ensino das Ciências*. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Erivanildo Lopes da. *Contextualização no Ensino de Química: Idéias e Proposições de um Grupo de Professores*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, Claudene Souza da. O *Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e suas repercussões nos trabalhos pedagógicos dos professores do Ensino Médio do município de Oriximiná*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

WEINBERG, Mônica; BORSATO, Cíntia. *A chave para a Faculdade*. Veja, edição 2131, ano 42, nº 38, p. 78-80, 23 set. 2009.