

## **PRÉ-VESTIBULAR COMUNITÁRIO SÃO JOSÉ E CURRÍCULO: UM ESTUDO SOBRE A RESSIGNIFICAÇÃO DO ENEM FRENTE A UMA PROPOSTA ALTERNATIVA DE EDUCAÇÃO.**

Monique Agnes Rodrigues de Moraes

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro – agnes.uerj@gmail.com*

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo problematizar as disputas e tensões motivadas por concepções universalistas de conhecimento que são favorecidas na medida em que o Exame Nacional do Ensino Médio ganha importância como mecanismo de acesso às instituições de ensino superior, ao mesmo tempo em que se consolida adotando um modelo de aferição que se orienta por uma matriz de conhecimentos diretamente associada aos conhecimentos disciplinares que tradicionalmente constituem os processos de organização da escola. No texto reflito sobre minha experiência como ex-aluna e atual membro da equipe pedagógica do Pré-Vestibular Comunitário São José que funciona na Zona Oeste da Cidade do Rio de Janeiro, no bairro de Campo Grande atendendo prioritariamente jovens e adultos de classe média baixa. O estudo se justifica na medida em que os pré-vestibulares comunitários se constituem como espaços alternativos de formação cuja potência está na sua caracterização radical como espaço-tempo curricular que têm como pressuposto a aposta no crescimento pessoal global dos sujeitos de uma perspectiva inclusiva de justiça social, para além da mera aprovação nos exames de acesso ao ensino superior. Nesse texto, que tem como referência a pesquisa de mestrado em curso, assumo uma perspectiva discursiva pós-estruturalista para analisar a dinâmica normativa que caracteriza os processos de escolarização formal que interpela espaços formativos alternativos e os desafia construir processos de formação para além do pragmatismo conteudista concebido como percurso mais adequado para o sucesso nos exames de admissão ao ensino superior. Defendo que uma concepção universalista de conhecimento organiza essa dinâmica normativa dos processos de escolarização.

**Palavras-chave:** ENEM, Conhecimento, Pré-vestibular Comunitário.

## **Introdução**

Este texto é motivado por reflexões que venho fazendo no desenvolvimento da pesquisa que realizo no Curso Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas – UERJ/FEBF (Faculdade de Educação da Baixada Fluminense), na linha de pesquisa é Educação, Movimentos Sociais e Diferenças. A pesquisa está vinculada ao projeto de pesquisa Significados atribuídos ao conhecimento escolar que orientam os processos de subjetivação dos (as) futuros (as) Pedagogos. A discussão sobre os significados atribuídos ao conhecimento e as suas implicações para os processos de organização e funcionamento da escola tem sido central no cotidiano do grupo de pesquisa e me motivaram a investigar se, e em que medida, a organização e o funcionamento de um Pré-Vestibular Comunitário também é afetado por essa lógica de conceber o conhecimento.

O questionamento se justifica na medida em que esses cursos tendem a se organizar de forma a transcender a lógica disciplinar dos conhecimentos, dando ênfase às experiências formativas que possam contribuir para o crescimento pessoal dos discentes. Por outro lado, por dois anos, fui aluna do Pré-Vestibular Comunitário São José e atualmente atuo como membro da coordenação pedagógica.

O Pré-Vestibular Comunitário São José foi criado em 2003 pela iniciativa de dois professores. Até hoje funciona de forma autogestionária sem apoio do Estado, da iniciativa privada e ou de políticos locais. A administração é feita por alunos, ex-alunos e professores. O curso funciona no bairro Campo Grande, na Zona Oeste da Cidade do Rio de Janeiro.

Na primeira parte desse texto contextualizo o processo de formação dos pré-vestibulares comunitários no Rio de Janeiro. Em seguida discuto como o modelo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) assume um modelo curricular e ganha importância no processo de acesso ao ensino superior que provoca impacto na organização do Pré-Vestibular Comunitário São José. Por fim analiso os processos pelos quais uma concepção de conhecimento disciplinarizado organiza o funcionamento da escola.

### **1. Um breve histórico sobre a formação dos Pré-Vestibulares Comunitários no Rio de Janeiro.**

Os cursos pré-vestibulares populares ou comunitários fazem parte de iniciativas coletivas na busca da democratização do ensino no país. Seu surgimento está intrinsecamente ligado às desigualdades de acesso ao ensino superior, principalmente de estudantes de classes populares oriundos das redes públicas de ensino. Um contexto em que, a expansão do ensino básico intensificou a demanda por ingresso no ensino superior, intensificando a disputa por vagas e assimetria existente entre estudantes das classes populares oriundos das redes públicas de ensino e estudantes oriundos de uma parcela da população que tradicionalmente tinha o ensino superior como horizonte formativo. Zago (2004) destaca que esse quadro motivou várias iniciativas sociais pela defesa do ensino público e pelo acesso ao ensino superior. Os pré-vestibulares comunitários se inserem como uma dessas iniciativas, organizados de forma não convencional com o objetivo de preparar para o vestibular jovens de uma parcela da população que historicamente sofreu e sofre processos de exclusão. Via de regra, atendem estudantes negros, de baixa renda, moradores de bairros populares, oriundos de escolas públicas.

Uma característica importante desses cursos é a sua relação com os movimentos sociais, em um contexto em que as lutas populares se intensificam nas décadas de 1980/1990 e se aprofunda a articulação entre educação popular e os movimentos sociais, período em que o pensamento de Paulo Freire serve de inspiração para iniciativas que buscavam resgatar a cidadania de um sujeito posto a margem da sociedade. A mobilização de diferentes coletivos na luta por direitos, a busca pela democratização do ensino superior ficou cada vez mais contundente em prol de uma mobilização contra a exclusão social de qualquer tipo, inclusive educacional e nesse contexto, associados à políticas de ação afirmativa que tinham por objetivo “garantir a oportunidade de acesso dos grupos discriminados, ampliando sua participação em diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultural e social” (JACCOUD; BEGHIN, 2002, pg01) os pré-vestibulares comunitários ganharam força se constituindo como espaços-tempo que, para além da admissão no ensino superior tinha como objetivo proporcionar uma formação cidadã integral que transcenda os limites da instrução geralmente esperada da escola.

## **2. O desafio de preparar para o ENEM sem descaracterizar um projeto alternativo de educação.**

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Ministério da Educação (MEC) com a finalidade de avaliar o desempenho escolar e acadêmico dos estudantes ao fim do Ensino Médio. A cada edição o exame tem passado por reformulações. Na edição de 2017 constará de quatro provas objetivas e uma redação. As provas avaliam componentes curriculares de quatro áreas do conhecimento.

- Linguagem, códigos e suas tecnologias e redação: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação.

- Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, filosofia e Biologia

- Matemática e suas Tecnologias: Matemática.

Nota-se que, para além da terminologia, os componentes curriculares de cada área são referenciados diretamente nos conhecimentos disciplinares.

Atualmente inúmeras instituições de ensino superior contemplam a nota obtida no ENEM no processo de seleção para o ingresso em seus cursos o que tem aumentado a sua importância para grandes contingentes de jovens que pleiteiam uma vaga no ensino superior. Realizado em nível nacional o exame tem caráter voluntário e classificatório funcionando como meio de acesso via o Sistema de Seleção Unificada (SISU), Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Para além das críticas feitas ao exame, é preciso reconhecer o desenho original da proposta previa objetivos menos pragmáticos do que mera aprovação nos exames vestibulares que se caracterizaram como a forma de acesso ao ensino superior na segunda metade do século XX. Isso porque os exames vestibulares tendem a ser concebidos como guias curriculares que orientam quais os conteúdos que devem ser desenvolvidos de forma a garantir o acesso no ensino superior. No entanto, pelo menos no que diz respeito a sua idealização, o ENEM tinha objetivos mais amplos, que dizem respeito ao estabelecimento de parâmetros que possibilitassem aferir performances exigidas para a vida e para o trabalho (LOPES, 2010, p. 103)

Ainda reconhecendo que durante a pesquisa será necessário aprofundar os estudos sobre os impactos causados pelas mudanças no modelo inicial proposto pelo ENEM, para esse texto julgo importante destacar que a importância que o ENEM assume atualmente minimiza o caráter voluntário do exame. Ele passa a ser assumido como uma necessidade para aqueles, especialmente os estudantes de classes populares, que pretendem disputar uma vaga no ensino superior.

As consequências disso se fazem sentir nos cursos de pré-vestibular comunitário e não acontece diferente no PVC São José. Professores passam a cobrar e exigir mais dos alunos que, por sua vez, também passam a demandar maior tempo para o desenvolvimento dos conteúdos que serão cobrados nas provas comprometendo dessa forma a realização de atividades que, voltadas para uma formação cidadã, estariam menos comprometidas com os conhecimentos disciplinarizados.

Em minha atuação no PVC tenho observado que esse quadro tem favorecido movimentos de resistência, por parte dos estudantes, a participação em atividades que não estejam vinculadas aos conteúdos do ENEM. Isso tem gerado dificuldade de adaptação e autonomia dos estudantes na convivência em um espaço comunitário, comprometendo a preservação, limpeza do espaço, a organização dos almoços coletivos feitos aos sábados. Atividades que são de responsabilidade dos estudantes que têm ficado comprometidas tendo em vista os conflitos gerados quando eles assumem que o tempo dispendido para realizá-las compromete o tempo a ser dedicado às disciplinas.

No entanto, ao longo do curso frequentemente essas atividades são debatidas coletivamente assumidas como atividades pedagógicas. No debate coletivo são estabelecidas negociações entre docentes e discentes de forma a atender a necessária flexibilização e rotatividade dos horários, sem imposições, mas com a discussão sobre a importância da manutenção do espaço por todos, dado que ele representa uma conquista árdua para aqueles que já passaram pelo PVC e para os que ainda passaram por ele.

Nas reflexões que tenho feito a partir da experiência com esses conflitos que tenho que enfrentar como coordenadora pedagógica, tem me levado a pensar sobre em que medida a importância que o ENEM tem ganhado e o desenho curricular que orienta a elaboração do exame, têm favorecido a manutenção de um modelo de escola que valoriza o conhecimento disciplinar em detrimento de outros tipos de conhecimento tão importantes nos processos de formação humana. Uma percepção de conhecimento que orienta modos de conceber os processos de aprendizagem comprometendo a realização de objetivos formativos mais amplos que caracterizam os projetos educacionais dos PVC.

São reflexões que me levam a questionar os fundamentos que legitimam a valorização do conhecimento disciplinarizado.

### **3. Conhecimento disciplinarizado e a organização e funcionamento da escola**

Para questionar os fundamentos que legitimam a valorização do conhecimento disciplinarizado me aproprio de aportes pós-estruturalistas que me possibilitam problematizar a legitimidade/valorização desse tipo de conhecimento em detrimento dos demais.

Mais especificamente opero com a ideia de universalidade desenvolvida por Ernesto Laclau (2011) na sua Teoria do Discurso, um referencial de análise produtivo porque se trata de uma teoria política em que o social é compreendido a partir de lógicas discursivas, que devem ser analisadas a partir da ideia de discursos antagônicos produzidos na luta” (PEREIRA, 2013, p. 2). São essas lógicas discursivas que produzem sentidos de universalidade a partir dos quais a legitimidade de um tipo de conhecimento particular é afirmado sobre os demais.

Antes de prosseguir cabe destacar que, ainda que referenciados entre si, conhecimento científico, acadêmico e disciplinar são entidades diferenciadas tanto no que se refere aos processos de construção, quanto às suas finalidades sociais (LOPES; MACEDO, 2011). No entanto, as autoras também destacam que é muito frequente a compreensão de que existe uma relação hierárquica entre eles, o que reforça a compreensão de que o conhecimento disciplinar funciona como uma organização simplificada do conhecimento científico. Nesse texto não entrarei nessa discussão, no entanto é importante levar em conta essas observações para entendermos a força que uma concepção universal de conhecimento tem nos processos de legitimação da escola.

Pereira (2010) analisa a importância do conhecimento no processo de constituição da escola. Uma instituição que emerge com a responsabilidade de propagar o projeto educacional da Modernidade. Responsável pela formação do sujeito moderno, autocentrado e emancipado. Uma identidade cultural projetada como ideal e universal. Uma identidade que deveria ter como conteúdo de formação o conhecimento científico. Um tipo de conhecimento que possibilitaria aos sujeitos a plena compreensão do funcionamento dos fenômenos naturais e sociais.

Essa forma de conceber o conhecimento favorece uma concepção de educação como processo de formação do sujeito “em que o educador é visto como uma parteira cuja tarefa é libertar o potencial racional do ser humano” (BIESTA, 2013, p. 25). Uma identidade que se torna automotivada e autodirigida na medida em que se apropria de determinados conteúdos tidos como os mais adequados (TURA; PEREIRA, 2014).

Entendo que elementos articulados nesse discurso também são assumidos nos pressupostos que justificam a organização e funcionamento dos

pré-vestibulares comunitários, o que reforça a legitimidade desse tipo de conhecimento. Por isso, a importância de analisar os fundamentos em que essa legitimidade se assenta.

Nesse texto defendo o argumento de que essa legitimidade é afirmada a partir de uma pretensão de universalidade atribuída ao conhecimento científico. Uma legitimidade que Laclau (2011) possibilita pensar como processo de construção discursiva em que um tipo de conhecimento particular que passa a ser significado como universal.

Antes de prosseguir destaco que as contribuições de Laclau são construídas a partir da compreensão de que discurso como prática se significação e de conhecimento como um tipo de discurso que confere significados sobre o mundo (LACLAU; MOUFFE, 2015). Dessa perspectiva, o conhecimento científico é concebido como um discurso sobre a ciência.

Com esses pressupostos Laclau (2011) problematiza a dicotomia entre particular e universal afirmando que para se tornar hegemônico, um discurso precisa encarnar conteúdos particulares de elementos diferenciados para que seja possível apresentar-se como capaz de representá-los. O que implica reconhecer que para ocupar o lugar do universal um determinado conteúdo particular não pode abandonar definitivamente seus conteúdos particulares iniciais. Ou seja, se incorpora particularidades o conteúdo que se apresenta como universal também é uma particularidade e só discursivamente passa a ser significada como universal (LACLAU, 2011). Uma operação discursiva que se dá em meio a relações assimétricas de poder que estabelecem as condições, sempre contingenciais, para que o universal ocupe uma posição enunciativa de poder capaz de ser assumido como universal (PEREIRA 2010).

Por outro lado, o autor alerta que nenhuma particularidade pode constituir-se sem manter uma referência interna com a universalidade. Sendo assim, para Laclau (2011) o universal sempre emerge de um particular. Ou seja, o conteúdo particular é parte integrante do conteúdo que se pretende universal.

Disso se conclui que as fronteiras que pretensamente buscam separar o universal do particular são tênues, fazem parte do processo de constituição de hegemonia marcado por relações de poder. Não acontece diferente com o processo discursivo de universalização do conhecimento científico, fonte de referência do conhecimento disciplinar.

Dessa forma, os processos permanentes de disputa por significação/legitimação do conhecimento científico, assumido como fonte privilegiada do conhecimento disciplinar não se esgotam na contemporaneidade, nem são exclusividade de abordagens teóricas consideradas conservadoras. Pelo contrário, os discursos críticos

que inspiram os PVC também são articulados de forma a reforçar a hegemonia do conhecimento científico significado como universal. Uma hegemonia que Laclau (2011) incessantemente disputada o que lhe confere um certo grau de estabilidade, ainda que, como destaca o autor seja sempre contingencial e precária. Uma sensação de estabilidade e de fixidez daquilo que parece estar sedimentado, sustentado na ideia de conhecimento significado como presença plena.

Pereira (2011) afirma que essa hegemonia orienta as formas de pensar a organização da escola e os processos de escolarização em que os discursos em defesa da universalidade atribuída a um tipo de conhecimento funcionam como jogo de linguagem jogo que funciona com regras próprias que colocam em operação uma lógica (LACLAU, 2011), condicionando e tentando regular os processos de escolarização de forma a sustentar a universalidade/hegemonia do conhecimento. Busco compreender as disputas que acontecem no PVC em torno da centralidade de determinados conhecimentos, conferindo a elas maior carga horaria e, conseqüentemente, o enxugamento de outras disciplinas e atividades extra tidas como menos importantes dado que não são cobradas no ENEM. Percebo essas disputas como um reflexo das tradições curriculares que valorizam uma cultura oficial constituída por determinados conhecimentos. Uma dinâmica que expressa as disputas por significação daquilo que se entende por conhecimento.

#### **4. Considerações finais**

Entendo que essas reflexões são importantes para pensarmos sobre em que medida o discurso educacional dominante na contemporaneidade se afasta ou reforça a racionalidade científica que por sua vez, é constituidora de uma sociedade excludente que coloca contingentes significativos de jovens a margem dos processos educacionais. Como atuar nos PVC evitando nos tornar reféns dessa lógica sem que isso implique negar a importância do conhecimento científico em um tipo de sociedade que não pode prescindir da ciência e da tecnologia ou o lugar da escola como instituição responsável por maiores possibilidades de inclusão social.

São reflexões que revelam as negociações de sentidos nesses espaços-tempo em que o currículo emerge como híbrido cultural. Revelam também a forte tendência de estabilização de um modelo de escola que extrapola os espaços formais e produz sentidos e reproduz uma normatividade mesmo em espaços alternativos de formação.



### Referências Bibliográficas

- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Pós-marxismo sem pedido de desculpas. In: LOPES, Alice. C.; MENDONÇA, Daniel. de. **A teoria do discurso de Ernesto Laclau**. Ensaios críticos e entrevistas. São Paulo: Annablume, 2015. p. 35- 72.
- LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez/FAPERJ, 2011.
- PEREIRA, Talita V. Hegemonização do saber científico e o projeto educacional da modernidade. **Pensamento Plural**. Pelotas, n. 06, p. 123 - 145, jan./jun., 2010
- PEREIRA, Talita Vidal. Conhecimento x Cultura. Desconstruindo esse antagonismo. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO
- ZAGO, Nadir. **Pré-Vestibular Popular e Trabalho Docente: Caracterização Social e mobilização**. Rio de Janeiro: EDUFRRJ, 2004.
- TURA, Maria de Lourdes R.; PEREIRA, Talita V. A construção do currículo escolar: reflexões sobre a diferença cultural. **Arquivos Analíticos de políticas educativas**, v. 22, n. 94, set. 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/2750/275031898094/>. Acesso em: 10 set. 2017.
- JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2002.
- LOPES, Alice Casimiro ; López Braña. **As performatividades nas Políticas de Currículo: O caso do ENEM**. Educação em Revista, Belo Horizonte. v.26, abril 2010.
-