

Impactos do Exame Nacional do Ensino Médio e da noção de competências no trabalho docente

Impacts of the High School Education National Exam and the notion of competences in teaching work

Impactos del Examen Nacional de la Enseñanza Secundaria y de la noción de competencias en el trabajo docente

JULIANA CRISTINA PERLOTTI PIUNTI¹; ROSA MARIA MORAES ANUNCIATO²

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO, IFSP, SERTÃOZINHO-SP, BRASIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, UFSCAR, SÃO CARLOS-SP, BRASIL

RESUMO

O artigo busca compreender os impactos do Exame Nacional do Ensino Médio e da noção de competências no trabalho docente, especialmente quanto aos efeitos que a política curricular e de avaliação externa gera em uma escola pública. Para isso, discute a gênese do ENEM articulado às políticas curriculares pautadas na pedagogia das competências no contexto das reformas voltadas ao ensino médio e da construção de políticas para ampliação de acesso ao ensino superior no Brasil. Destaca os possíveis efeitos desta política avaliativa no contexto da prática, buscando compreender como um grupo de docentes interpretam e resistem às reformas educacionais curriculares em seus contextos de atuação. Apresenta e discute a compreensão de docentes sobre o exame e a noção de competências, e aponta contradições como a diversificação de estratégias para preparação para o exame, e as desigualdades que o ensino médio revela. Aborda, por fim, em que sentido, diante de múltiplos ataques ao ensino público, a escola ainda resiste.

Palavras-chave: ENEM. Competências. Trabalho Docente. Ensino Médio.

ABSTRACT

The paper aims to understand the impacts of the High School Education National Exam and the notion of competences in teaching work, especially regarding the effects that the curriculum and external assessment policy generate in a public school. For this, it discusses the genesis of High School Education National Exam articulated with curriculum policies based on the pedagogy of competences in the context of reforms in basic education and the construction of policies to expand access to higher education in Brazil. It highlights the possible effects of this evaluative policy in the context of practice, seeking to understand how a group of teachers interpret and resist curricular educational reforms in their contexts of action. It presents and discusses the understanding of teachers about High School Education National Exam and the notion of competences, also points out contradictions such as the diversification of objectives for preparing for the exam, and the inequalities that basic education reveals. Finally, it addresses in what sense, in the face of a setback to public education, the school still resists.

Keywords: High School Education National Exam. Skills. Teaching Work. High School.

RESUMEN

El artículo busca comprender los impactos del Examen Nacional de la Enseñanza Secundaria y de la noción de competencias en el trabajo docente, especialmente cuánto a los efectos que la política curricular y de evaluación externa genera en una escuela pública. Para eso, debate la génesis del ENEM articulado a las políticas curriculares orientadas a la pedagogía de las competencias en el contexto de las reformas basadas a la enseñanza secundaria y de la construcción de políticas para ampliación de acceso a la enseñanza secundaria en el Brasil. Destaca los posibles efectos de esta política evaluativa en el contexto de la práctica, buscando comprender como un grupo de docentes interpretan y resisten a las reformas educacionales curriculares en sus contextos de actuación. Presenta y debate la comprensión de docentes sobre el examen y la noción de competencias, y apunta contradicciones como la diversificación de estrategias para preparación para el examen, y las desigualdades que la enseñanza secundaria revela. Plantea, por fin, que sentido, delante de múltiples ataques a la enseñanza pública, la escuela aún resiste.

Palabras clave: ENEM. Competencias. Trabajo Docente. Enseñanza Secundaria.

¹ Professora do IFSP Câmpus Sertãozinho. E-mail: julianapiunti84@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4595-5404>.

² Professora Titular da UFSCar. E-mail: rosa@ufscar.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1478-411X>.

INTRODUÇÃO

O debate público atual sobre o Exame Nacional do Ensino Médio é relevante, pois indica parte do desmonte e retrocessos que o atual governo federal representa em termos de políticas públicas para a educação brasileira. A pandemia da COVID-19 exigiu alterações das datas de realização do exame em 2020, e o aprofundamento da desigualdade social teve repercussão na redução no número de inscritos na prova de 2021 e no processo de elitização que ele revela. Soma-se a esta conjuntura a crise no INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que se tornou pública em novembro de 2021, quando um grupo de servidores do órgão pediu exoneração coletiva, alegando fragilidade técnica e administrativa da atual gestão do órgão e acusando-a de assédio moral e institucional. A constante troca de gestores no MEC (Ministério da Educação) e no INEP, além da redução orçamentária expressam profunda incompetência e descompromisso do governo federal com a educação pública e as políticas educacionais. Este artigo, portanto, resgata a discussão sobre o ENEM indicando a necessidade de superação da barbárie que a atual gestão pública federal representa para o Estado brasileiro e para a escola e Universidade públicas.

Integra-se ao discurso regulativo no processo histórico de elaboração e expansão do Exame Nacional do Ensino Médio, a noção de competências. Competências e habilidades são termos que aparecem constantemente nos documentos oficiais que intencionam a reforma do ensino médio a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 na perspectiva das pedagogias neoliberais. São também expressões que se popularizaram nas escolas por comporem a matriz desenvolvida para estruturar o ENEM enquanto avaliação externa e proposta de indução curricular.

As palavras nunca são neutras, nem quando querem ser apenas técnicas, operacionais, descritivas. Substituir a palavra conhecimento por competência não é irrelevante. O uso estratégico do termo na empresa e na escola é indissociável da nova “gestão dos recursos humanos”, em que a escola representa o papel fundamental. Esse uso objetiva sobretudo colocar em questão a tarefa tradicional da escola, a transmissão de conhecimentos e a formação intelectual e cultural no sentido mais amplo do termo. A competência é aquilo por que o indivíduo é útil na organização produtiva. No contexto das políticas educacionais hegemônicas, a noção de competências está na base dos discursos que constroem as relações de forças entre os grupos sociais, nas sociedades de classes. A competência, neste sentido, tem conexão direta com a exigência de eficiência e flexibilidade que a “sociedade da informação” impõe aos trabalhadores (LAVAL, 2019).

A justificativa para um currículo centrado nas competências aparece nos documentos da reforma curricular pretendida desde a década de 1990 no Brasil ao defender-se que as competências seriam mais gerais e constantes enquanto os conteúdos são mais específicos e variáveis. No Documento Básico do ENEM (2002), define-se conceito de competências e seu derivado, o conceito de habilidades como estruturantes da matriz avaliativa do ENEM:

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, 2002, p. 5).

Substituir qualificação (lógica dos conhecimentos) por formação de competências (lógica da competência) significa substituir a validação do valor pessoal conferida pelo Estado por uma validação conferida por um “mercado do valor profissional” mais flexível e

transparente. A contradição fica explícita: as políticas educacionais pautadas na pedagogia das competências garantem uma norma geral que evidencia a competência e garante uma “métrica comum”, função que é cumprida justamente pela certificação escolar (avaliações externas como o ENEM). Na medida em que não se pode prescindir completamente do sistema educacional, a tendência é introduzir a lógica da competência na escola e combinar a certificação concedida pelo sistema educacional à determinação mais estrita da formação da mão de obra pelas empresas que fazem uso dela (LAVAL, 2019).

As políticas norteadoras de reforma curricular estão articuladas ao pressuposto de uma propalada necessidade de articulação entre demandas da economia e educação escolar. Esse pressuposto, segundo Silva (2003), às vezes se mostra de forma explícita e outras vezes encontra-se subsumido nos dispositivos legais que fundamentam e normatizam as propostas de reforma do ensino médio. No que diz respeito à reforma curricular, o pressuposto da necessidade de adequação do ensino médio às demandas da economia traduz-se, como mostram os textos oficiais, na necessidade de mudança do paradigma curricular. Segundo a mesma autora, afirmou-se, de modo recorrente, que a organização do currículo com base nos saberes disciplinares tradicionais não mais responderia às demandas da esfera produtiva, especialmente no que diz respeito à formação para o mundo do trabalho. Em substituição a esse modo de organização curricular, impõe-se o planejamento, a implementação e a avaliação de uma proposta curricular que tomou a noção de competências como definidora da formação humana.

As reformas curriculares voltadas à educação básica constituem um modelo operado por Estados neoliberais quando propõem mudanças educacionais, ou encenam estas mudanças, não apenas pelo seu baixo custo em relação ao enfrentamento dos problemas estruturais, mas também por serem uma fórmula para reduzir o investimento em educação, favorecerem a privatização e atuarem como peças de propaganda política capazes de atender os anseios populares por melhorias na qualidade da educação (CORTI, 2019).

A escola ocidental contemporânea, portanto, vive a tensão entre preparar cidadãos para uma sociedade politicamente organizada pelas constituições democráticas que tentam forjar pactos sociais, mas que vive sobretudo as contradições do Capital, no qual o mercado e a propriedade privada ditam as regras (PÉREZ GÓMEZ, 1998). Esta condição define o caráter plural e complexo do processo de socialização na escola.

Numa conjuntura marcada por retrocessos no campo das políticas educacionais no Brasil, o debate público sobre o Exame Nacional do Ensino Médio e seus efeitos para a escola, para a democratização de acesso à Universidade e para o trabalho dos professores ganha novos contornos que evidenciam os efeitos das políticas neoliberais que têm sucateado a escola pública e elitizado o processo de acesso ao ensino superior.

Neste artigo apresenta-se uma análise sobre os impactos do Exame Nacional do Ensino Médio e da noção de competências no trabalho docente, embasada em pesquisa que investigou o ENEM enquanto uma política reconstruída por professores de uma escola pública paulista (PIUNTI, 2015). Este estudo, ancorado no ciclo de políticas (BALL; MAINARDES, 2011) analisou os efeitos desta política avaliativa no contexto da prática, buscando compreender suas repercussões no trabalho docente na medida em que estes sujeitos interpretam e resistem às reformas educacionais curriculares em seus contextos de atuação.

O texto está organizado em três partes. Inicialmente apresenta e discute o ENEM como uma política pública originalmente alinhada à avaliação de competências e recentemente às políticas de ampliação do acesso ao ensino superior. Na segunda parte discute os efeitos da política pública educacional no contexto da prática. Na terceira parte discute como a noção de competências e o ENEM são interpretados por professores de uma escola pública paulista e os efeitos de pretendida reforma em suas atuações. As considerações finais retomam a centralidade deste debate para a reconstrução de políticas educacionais no

Brasil numa perspectiva emancipatória e de defesa da educação e da escola pública como direito social e humano, alinhada aos direitos dos jovens que frequentam a etapa final da educação básica e da valorização do trabalho docente.

DA AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS ÀS POLÍTICAS DE AMPLIAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

O ENEM surge no contexto das reformas políticas educacionais neoliberais que marcaram a década de 1990 no Brasil. Ao longo do período, mesmo com mudanças de governos e de reformas curriculares expressas nas diretrizes curriculares nacionais, o exame foi ampliado e se fortaleceu como política avaliativa vinculada às políticas afirmativas para acesso ao ensino superior. A LDB (BRASIL, 1996) anunciou como eixos centrais para o desenvolvimento da educação escolar, a flexibilidade e a *avaliação*, sinalizando que a União deveria assumir o papel de articulador e coordenador da política nacional de avaliação. O controle sobre os resultados oriundos da educação escolar tornou-se imperativo dentro da lógica econômica que é incorporada à educação, como forma de verificar a qualidade dos sistemas educativos (ZANCHET, 2003).

O ENEM foi instituído em 1998 como “procedimento de avaliação do desempenho do aluno” (art. 1º da Portaria Ministerial nº. 438, de 28 de maio – BRASIL, 1998), atendendo ao artigo 9º, VI, da LDB, que define claramente o objetivo do processo nacional do rendimento escolar: “a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. Instituído durante a gestão de Paulo Renato Souza, o ENEM foi concebido como parte da reforma do ensino médio pretendida, e compartilha, assim, dos mesmos princípios por ela estabelecidos. Princípios estes que se materializam na própria estrutura da prova.

O ENEM é realizado anualmente, 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, 2002, p. 2). Contudo, a utilização dos resultados do exame nos processos de seleção das instituições de ensino superior foi a primeira modalidade social de uso do exame e, desde sua implantação, constituiu-se no mais forte atrativo aos que a ele se submetem.

O exame apresenta um construto teórico que fundamenta os critérios para a avaliação de competências e habilidades do aluno ao término da escolaridade básica. Aplicado aos concluintes e egressos do nível médio, a prova está dividida em duas fases: questões objetivas e redação. Sua especificidade em relação aos demais exames de larga escala realizados no Brasil se dá em termos metodológicos relativos à elaboração da prova, sua correção e a existência da redação (PINTO; GOMES; LETICHEVSKY, 2003). Segundo o Documento Básico:

Para estruturar o exame, concebeu-se uma matriz com a indicação de 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. Tem como referência a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Reforma do Ensino Médio, bem como os textos que sustentam sua organização curricular em Áreas de Conhecimento (BRASIL, 2002, p. 2).

Até 2008, era constituído por uma prova única contendo sessenta e três questões objetivas de múltipla escolha e uma proposta para redação. As questões objetivas e a redação destinavam-se a avaliar as competências e habilidades desenvolvidas pelos participantes ao longo da escolaridade básica, a partir de uma matriz de competências especialmente

desenvolvida para estruturar o exame. Esta matriz tenta definir claramente os pressupostos e as características operacionais da prova:

A matriz foi construída por um grupo de profissionais da educação – especialistas em psicologia do desenvolvimento, pesquisadores e professores das diferentes áreas de conhecimento e especialistas em psicometria –, a partir de um projeto elaborado e coordenado pelo INEP. A concepção de conhecimento subjacente a essa matriz pressupõe colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio e considera que conhecer é construir e reconstruir significados continuamente, mediante o estabelecimento de relações de múltipla natureza, individuais e sociais (BRASIL, 2002, p. 4).

O modelo busca contemplar a indicação das competências e habilidades gerais próprias do aluno, na fase de desenvolvimento cognitivo correspondente ao término da escolaridade básica, associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio, e considera como referências norteadoras, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os textos da Reforma do Ensino Médio e as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Ela pressupõe ainda que:

[...] a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas na escola. O aluno deve, portanto, demonstrar, concomitantemente, possuir instrumental de comunicação e expressão adequado tanto para a compreensão de um problema matemático quanto para a descrição de um processo físico, químico ou biológico e, mesmo, para a percepção das transformações de espaço/tempo da história, da geografia e da literatura (BRASIL, 2002, p. 5).

As instituições de ensino superior que utilizam os resultados individuais do ENEM, como critério de seleção às suas vagas, encaminham formalmente ao MEC/INEP a sua solicitação. O fato de as escolas poderem ter acesso ao boletim de resultados da escola tem gerado um espírito de competitividade entre elas, especialmente, no setor privado das escolas de ensino médio. O *rankiamento* das escolas de todo o país e a ampla divulgação pela mídia atinge de forma direta alunos e professores, sujeitos geralmente responsabilizados pelo sucesso ou fracasso dos resultados da escola.

Evidencia-se que tanto a noção de competências quanto a competição entre escolas compõem o mote das reformas neoliberais que buscam incorporar nos sistemas escolares a lógica do mercado (LAVAL, 2019).

A escola, que tinha como centro de gravidade não só o valor profissional, mas também o valor social, cultural e político do saber – valor aliás, que era interpretado de forma muito diferente, conforme as correntes políticas e ideológicas –, hoje é orientada, pelas reformas em curso, para os propósitos de competitividade prevaletentes na economia globalizada (LAVAL, 2019, p. 18).

Os exames ao final de um determinado percurso traduzem uma concepção tradicional de avaliação e de currículo, que manifesta a intenção de controle. Para as finalidades da reforma do ensino médio, o controle tende a se viabilizar sobre os “indivíduos convertidos em alvos das prescrições curriculares – alunos e professores”. Quanto aos alunos, seu desempenho mostraria a eficácia das proposições, ou a ausência dela. No caso desta segunda possibilidade, o controle deveria recair mais sobre os professores, que “falham por

não incorporarem com exatidão as proposições” (SILVA, 2003). Segundo Lopes e López (2010):

[...] o ENEM, como um sistema avaliativo que condensa os princípios da reforma educacional do ensino médio brasileiro, se constitui como um dispositivo que entrelaça e interpenetra o processo de ensino-aprendizagem em múltiplos níveis, já que, a partir dele, são engendrados tanto resultados globais (relativos às redes de ensino), quanto locais (referentes às unidades locais) e individuais (relativos ao aluno). Igualmente, *o ENEM participa do fortalecimento e da circulação dos princípios da reforma*, pois, em seu entrelaçamento e em seu processo de negociação com os múltiplos contextos com os quais se relaciona, produz efeitos mais ou menos convergentes de adesão a seus princípios (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 104, grifo nosso).

É neste sentido que o ENEM se constitui parte de uma política pública. Na medida em que, sendo um sistema avaliativo, condensa os princípios da pretendida reforma educacional do ensino médio, e como uma política avaliativa de largo alcance. Durante o segundo governo Lula, o exame sofreu algumas alterações alinhadas às perspectivas de mudança da concepção das políticas educacionais, que intencionam corresponder às lutas por direitos sociais. O Ministério da Educação estabeleceu “diferentes especificidades estratégicas” para fortalecer procedimentos voltados para a “[...] democratização do ensino e ampliação do acesso a níveis crescentes de escolaridade” (BRASIL, 2011, p. 35). A partir de 2009, passam a divulgá-lo como o “Novo ENEM”. Há uma intenção de alterar os paradigmas curriculares, contudo, o ENEM permanece.

Embora tenha sido afirmada a busca por “[...] uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário” (BRASIL, 2011, p. 29), ao mesmo tempo afirma-se que as diretrizes curriculares nacionais devem orientar as matrizes de competência do ENEM. Neste sentido, foi mantida a relação entre o que o se ensina e o que deve ser avaliado externamente. O governo sob o discurso hegemônico planeja, a partir da mudança do currículo, além da mudança dos conteúdos a serem ensinados, a redefinição dos paradigmas que justificam e norteiam a ação docente.

Em termos de estrutura, além dos objetivos e funções que fundamentam o Novo ENEM, este exame, como o anterior, parte do conceito de competências, que se traduz em habilidades, conhecimentos e atitudes para resolver situações-problemas e estrutura-se em quatro macroáreas: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Linguagens e Códigos. Segundo Andrade (2012), cada macroárea propõe 30 habilidades a serem avaliadas, num total de 120 habilidades. Cada macroárea é avaliada em 45 itens, ou seja, das 30 habilidades, 15 são avaliadas uma vez e 15 duas vezes na prova. São, portanto, 180 itens de prova, em dois dias de avaliação, mais uma redação.

Apesar das modificações no âmbito de elaboração das questões, o exame mantém o seu paradigma avaliativo: uma avaliação externa somativa, que busca regular pelos resultados a execução de um currículo que vem sofrendo modificações de pressupostos teóricos expressos nas últimas diretrizes curriculares para o ensino médio. Além de avaliação externa reguladora, o Novo ENEM configura-se e ganha notoriedade pelo papel central que passa a desempenhar como meio de acesso ao ensino superior, por diferentes vias, às instituições públicas e privadas.

A centralização dos exames seletivos, a partir do ENEM, que supostamente democratizaria o acesso a todas as universidades, tomou forma com a implantação do Sistema de Seleção Unificada – SiSU³. Além do SiSU, o ENEM possibilita a participação em

³ De acordo com o artigo 1º da portaria normativa n. 2/2010: Art. 1º Fica instituído o Sistema de Seleção Unificada - SiSU, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação - MEC, por meio do qual são selecionados candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação

programas de acesso ao ensino superior, como o ProUni – Programa Universidade para Todos⁴. Este programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, para promover a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior. Participam estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular, na condição de bolsistas integrais da própria escola; estudantes com deficiência; professores da rede pública de ensino do quadro permanente que concorrerem a cursos de licenciatura, e nesse último caso não sendo necessário comprovar renda. Para concorrer às bolsas integrais, o candidato deve comprovar renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio. Para as bolsas parciais (50%), a renda bruta familiar deve ser de até três salários mínimos por pessoa.

ENEM: POLÍTICA PÚBLICA NO CONTEXTO DA PRÁTICA

Na medida em que se legitima como indutor de mudanças curriculares e, como mecanismo de acesso ao ensino superior, considera-se o ENEM parte de uma política pública. Compreende-se aqui política pública como uma ou um conjunto de ações promovidas pelos governantes por meio de normatizações, que num primeiro momento podem partir de discussões coletivas, mas que *a posteriori* se materializam, seja por meio de legislações ou projetos, definidos com ou sem a participação popular, com interesse de atender a uma demanda (LIMA; MARRAN, 2013).

Ball e Mainardes (2011) sinalizam que as políticas, particularmente as educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais. Também indicam que:

A política pode estar relacionada à organização das práticas e à relação que elas têm com alguns tipos de princípios. Elas não são, no entanto, fixas e imutáveis e podem ser sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática. As políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais. Esse é, fundamentalmente, o caso atual da educação, que flui ao lado da política (declarações, demandas e expectativas) (BALL; MAINARDES, 2011, p. 14).

A atual reforma do ensino médio, que retoma a noção de competências e reforça os pressupostos que orientaram as políticas educacionais da década de 1990 (CORTI, 2019) é uma declaração de mudanças no ensino no sentido de atender a uma nova demanda neoliberal: as necessidades impostas pelo mercado à sociedade atual de jovens e a suposta falta de identidade do ensino médio. A normatização em torno do ENEM pressupõe que ao avaliar os alunos, sirva de impulso à colocação em prática do currículo estruturado, especialmente sob os conceitos de competências e habilidades.

A abordagem do ciclo de políticas (BALL; BOWE, 1992; BALL, 2006; MAINARDES, 2006; BALL; MAINARDES, 2011), elaborada por Ball e colaboradores, é

superior participantes. § 1º A seleção dos candidatos às vagas disponibilizadas por meio do SiSU será efetuada exclusivamente com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (BRASIL, 2010).

⁴ Desde 2004 o programa mantém o mesmo formato. Para mais informações: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/obter-bolsa-de-estudo-do-prouni>. Acesso em: 23 nov. 2021

uma referência analítica de política educacional que permite compreender sua complexidade, desde os contextos macrosociais da elaboração até sua implementação no contexto da prática, bem como seus resultados correspondentes. Interessa-nos, especialmente, a compreensão que estes autores trazem da fase de implementação das políticas educacionais, enfatizando o papel dos sujeitos e das condições de prática dos projetos políticos. Ball (2006), pontua, por exemplo, o fato de que as políticas não dizem exatamente o que deve ser feito, elas criam circunstâncias que vão ser analisadas e executadas de acordo com a interpretação de seus leitores. Os professores, no caso da pesquisa em questão, são os sujeitos leitores da política.

Na abordagem do ciclo de políticas existe a possibilidade de focar a análise da política considerando a formação do discurso da política e da interpretação dada a ela por pessoas que irão relacionar os textos da política para a sua aplicação prática. Isto envolve, como afirma Mainardes (2006, p. 50), “[...] identificar processos de resistências, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas”.

O *contexto da prática*, foi o enfoque da pesquisa, na busca pela interpretação e análise que professores/as fazem dos efeitos do ENEM e da noção de competências em suas atuações como docentes. Este contexto da abordagem do ciclo de políticas é o momento em que a política está sujeita à interpretação, em que podem ser relidas, reelaboradas, recriadas e onde são produzidos seus efeitos e consequências geradoras de alterações e transformações importantes para a área. As políticas não são simplesmente colocadas em prática conforme está no texto, elas podem ser interpretadas de diferentes formas e, então, podem ser *reconstruídas* (BALL, 2006; BALL; MAINARDES, 2011). No limite, professores/as atuam sob essas contradições, dado o caráter plural e complexo dos processos de socialização na escola.

Há um processo de ressignificação e reinterpretção dos profissionais que exercem o papel ativo no processo de implementação das políticas, no caso específico para a sua dimensão do trabalho (LIMA; MARRAN, 2013). O processo da política educacional que envolve currículo, avaliação e trabalho docente não é linear e automático como propõe a normatização. As políticas e práticas educacionais são marcadas por contradições, análise crítica e manifestação de resistências.

ENEM E A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO TRABALHO DOCENTE

A pesquisa que buscou investigar a interpretação que professores e professoras de uma escola pública estadual em Sumaré – SP realizam do ENEM e da noção de competências (PIUNTI, 2015) revelou que a avaliação externa naquele contexto analisado se tornou balizadora de algumas práticas docentes. As críticas que os/as professores/as elaboraram à conjuntura das políticas educacionais voltadas ao ensino médio são relevantes para compreender o trabalho docente e como este é impactado pelas diretrizes curriculares e avaliações externas.

As contradições marcam o contexto da prática, dos processos de socialização que configuram a escolarização. A questão do tempo e das condições objetivas e materiais em que os/as professores/as trabalham são elementos chave para a análise da implementação de políticas (MIZUKAMI, 2002). Como se induz a reestruturação dos currículos a partir de uma avaliação externa? Esta lógica de indução de reestruturação curricular pautada na noção de desenvolvimento de competências a partir de uma avaliação externa é possível? Como os professores e professoras resistem às políticas que reduzem o seu trabalho ao desenvolvimento de competências?

Uma política pensada na unidade apresenta impactos diversos, inclusive nos sentidos e significados que os conceitos pedagógicos adquirem. A pesquisa em questão, ao realizar entrevistas semiestruturadas com seis docentes das diferentes áreas do conhecimento evidenciou o sentido que os docentes atribuem aos termos que sustentam a matriz curricular que fundamenta o ENEM.

Beto⁵, professor de Biologia, quando questionado sobre qual a sua compreensão dos conceitos de competência e habilidade, afirma: “[...] habilidades é o que precisa ser criado para que ele (o aluno) consiga atingir a competência na hora dele realizar a prova, na hora dele realizar os testes”. E afirma que “[...] o Ensino Médio agora principalmente com essa linha voltada do ENEM tem que ter conteúdos práticos, conteúdos atuais” (Beto). Portanto, para este professor, e na fala de outros entrevistados, os conceitos de competências e habilidade, além de se relacionarem com o cotidiano e vivências dos alunos, estão diretamente ligados ao que os alunos precisam ter aprendido para “realizar os testes”. A compreensão de Mário, professor de Matemática também vai ao encontro da fala de Beto ao relacionar os conceitos de competência e habilidades com a formação necessária ao aluno para realizar o ENEM, “[...] para que ele tenha habilidade depois de saber o quê que cada questão pede [...] são assuntos a serem abordados em sala de aula que faça com que o aluno investigue o conteúdo e não fique só no professor. [...] Eu procuro exemplos do dia-a-dia pra que ele entenda” (Mário).

Diferindo desta apropriação dos conceitos num sentido pragmático de preparação do aluno para a avaliação, Laura, professora de Língua Portuguesa, afirmou que o tema competências e habilidades é assunto “polêmico”, e poderia ser sintetizado como “[...] saberes que eles (os alunos) precisam desenvolver para poder ter facilidade frente a algumas situações”. A compreensão de Helena, professora de História, sintetiza a compreensão de competência e habilidade situada no campo das ciências humanas:

Eu compreendo assim: o aluno a gente discute algo, algum assunto, um conteúdo. E ele tem que saber para quê que ele vai usar aquilo. Então ele tem uma ferramenta e ele tem que saber como usar essa ferramenta. Para mim competência e habilidade é isso. Ele tem que ter esse conhecimento para depois saber usar numa situação. Não adianta nada, por exemplo, eu falar para ele de ditadura, seja que ditadura for do Brasil ou de outro país se depois ele ouve falar de ditadura e não sabe relacionar. Ele fala, mas espere aí, aqui no Brasil teve ditadura em tal ano século tal, na Europa teve também. Isso é ditadura? Qual a diferença dessa? Entre esta que está acontecendo agora? É ditadura de esquerda ou é ditadura de direita? (Helena, grifo nosso).

“Inferir conhecimento”, “saber relacionar conteúdos”, “usar o conhecimento em diferentes situações” são expressões que compõem o discurso da pedagogia das competências nos documentos curriculares que fomentam a reforma do ensino médio. As definições implícitas nas diretrizes curriculares e nos documentos base do ENEM são difusas. O currículo por competências está incorporado numa lógica de preparação do aluno “para a vida”, genericamente, e mais precisamente para a adaptação do sujeito ao mundo do trabalho, instável e flexível, o que pressupõe a demanda por indivíduos capazes de resolver conflitos típicos e imediatos das reestruturações produtivas do capital. A crítica a esta limitação da sujeição dos estudantes ao mercado também é feita pelos docentes.

Sobre o termo *contextualização*, que apareceu nas falas dos docentes, como uma noção que o ENEM avalia, ele aparece nos documentos curriculares associado à valorização do cotidiano, pois, nas propostas ancoradas à pedagogia das competências, os saberes escolares devem ter relação intrínseca com questões imediatas da vida dos alunos: “saber fazer”, “aprendizagem ao longo da vida” aparecem como eixos no discurso hegemônico

⁵ Os nomes dos docentes foram alterados para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa (PIUNTI, 2015).

neoliberal (LAVAL, 2019). As concepções de ensino contextualizado, relacionadas com a valorização dos saberes prévios dos alunos e dos saberes cotidianos, bem como relacionadas com o caráter produtivo do conhecimento escolar, contribuem para a legitimidade dos documentos curriculares junto à comunidade educacional (LOPES, 2002). Esta legitimação pode ser percebida nos argumentos dos professores entrevistados.

Todos os docentes entrevistados apontam os limites para o debate na escola sobre currículo, como a falta de tempo e espaço para a discussão das diretrizes entre os docentes, pela falta de docentes em determinadas disciplinas, pelos obstáculos aos processos de formação continuada dos professores tais como: jornadas exaustivas, impossibilidade de dedicação exclusiva a escola, e descontinuidade das políticas públicas educacionais.

A coordenação da escola apontou o alto índice de evasão no ensino médio, dado que, aproximadamente, um terço das turmas que iniciam o ensino médio termina esta etapa. A perspectiva de acessar a Universidade, via Sisu ou Prouni, é pontual, contudo mobiliza alguns professores que se identificam com o engajamento do grupo de estudantes que termina o ensino médio projetando acessar o ensino superior. Um dos docentes entrevistados organizou um cursinho pré-vestibular em uma Igreja no bairro onde se localiza a escola. No entanto, reconhece a distância existente entre a realidade desta juventude da classe trabalhadora que vive na periferia da região metropolitana de Campinas, e o acesso à Universidade Pública. Sobre este ponto é ilustrativa a fala de Saulo, professor de Sociologia:

[...] eu penso que o ENEM não tem repercussão (na escola) com a história de competências e habilidades e o projeto do Estado também não tem nenhuma repercussão na escola. Na verdade, a gente vive num caos pedagógico muito grande. Não tem um norteador nem que fosse o pior que fosse, uma linha que a gente pudesse (pausa). É cada um na sua sala e a resolver os problemas burocráticos, entregar as notas no prazo, ninguém sabe muito bem o tipo de ser humano que quer formar (Saulo).

Saulo estava iniciando a carreira no magistério em 2005 na rede estadual e afirmou que embora a escola tenha um “[...] documento escrito, não sabe que tipo de ser humano ela quer formar, não tem nenhuma estratégia, não tem nada”. Saulo interpreta como total desorientação de tudo e afirma: “Aí você com sua sala você que se resolva. Não tem nem projeto de escola tradicional, por exemplo, se fosse uma daquela escola jesuíta pelo menos você tinha um projeto pedagógico. Que não tem” (Saulo).

Em uma intervenção proposta pela pesquisa para debater o ENEM na escola pública e as políticas de acesso ao ensino superior via políticas afirmativas (PIUNTI, 2015), diferentes docentes insistiram na distância entre o projeto de acesso ao ensino superior e a realidade da escola pública numa sociedade de classes, profundamente desigual. Segundo os/as professores/as, as orientações intermitentes do governo do Estado deixam os professores confusos, pois não há uma coerência lógica. Pedem-se que garantam uma qualidade de ensino, mas estes precisam garantir que o aluno seja aprovado mesmo que ele não saiba, pois são orientados a manter uma estatística que nem sempre representa a realidade. Insistem que os professores possuem formação precária. Para Saulo a escola deveria ser o espaço do conhecimento científico, porém se reproduz como espaço do senso comum.

O contexto dos estudantes que representam a realidade da classe trabalhadora que frequenta aquela escola aparece como um dado:

Se você fizer uma pesquisa com os alunos, aliás, o meu enfrentamento com os alunos foi de poder criar essa dúvida de que eles poderiam fazer uma universidade pública. Todos saíram daqui para prestar PUC. Um adolescente que está aqui que ganha 700 reais, tem filho para criar e foi prestar PUC onde o curso é mil e tantos reais achando que ele vai conseguir o Fies ou sei lá como que eles imaginam porque eles acham que é impossível fazer uma universidade pública por conta de eles terem

uma visão crítica da educação deles porque os próprios professores inculcam isso na cabeça deles. A maioria dos professores também não fizeram universidade pública (Saulo, grifo nosso).

A análise da política educacional para a escola pública é elaborada também e sintetiza parte do pensamento crítico na escola:

Eu penso na política de ensino público no país e no meu entendimento ela é feita num processo, na minha hipótese, que a gente aplica o mesmo programa desde os militares, não mudou com os governos civis. Que é uma escola para a elite e uma escola para as classes subalternas. Então as classes subalternas vão ter direito a uma formação para o mercado de trabalho para cargos subalternos e tem uma escola para a elite. Isso mesmo dentro do programa para as Universidades. As reformas universitárias elas criam campus lá na zona leste da USP que é para formar cargos intermediários e deixa os cursos consolidados lá nos centros específicos. Isso também na Unesp nos cursos diferenciados da Unesp na época que eu estava lá. Então fica muito claro isso e é o programa do governo militar que é o programa que a burguesia tem para a classe subalterna (Saulo).

Ainda, sobre a relação entre educação e trabalho e como ela se expressa nas reformas:

Não sei também se essa política do governo quando ela se choca com a realidade se ela tem algum pé na realidade. E aí o que acontece é que se constrói uma grande confusão. Uma confusão que, pela falta de formação, mas também pela resistência dos professores mais esclarecidos e tal por entender que essa forma de educação também não os agrada. E também pelas próprias orientações do governo não serem muito claras. Embora o governo diga que quer formar para a prova do ENEM, que vai ter um acesso para a Universidade, por outro lado ele *está tentando reformar o ensino médio para transformar o ensino médio em tecnicista*, que nem a proposta do Mercadante. Então essas coisas não ficam muito claras. *Mas para o governo do Estado isso está mais claro ainda, que o que ele espera da escola do Estado é formar para o trabalho, formar para o trabalho subalterno, aliás* (Saulo, grifo nosso).

Os relatos dos/as professores/as sobre a diversificação de práticas a que recorrem – do ensino contextualizado ao cursinho pré-vestibular, bem como as justificativas que utilizam para exercer seu trabalho sinalizam que, além do domínio do conteúdo e da possibilidade de diferentes experiências de ensino, a forma como interpretam as novas diretrizes curriculares demonstram um conhecimento específico ao ofício.

Ao situar nas entrevistas o papel do ENEM em suas práticas, nota-se que nas respostas de quase todos os professores a diversificação das estratégias de ensino ocorre mediante a preocupação com o que o exame aborda em suas provas. Recorrem à reprodução de questões dos exames nas aulas e ao debate dos temas das redações. As estratégias usadas pelos/as professores/as evidenciam forte compromisso com as aprendizagens, com a motivação dos estudantes, com seus percursos futuros, e a possibilidade de acessarem o ensino superior.

O ENEM está num conjunto orquestrado de funções de diferentes formas de avaliação. Pelo modo como o ensino está institucionalizado, pelo fato de que os resultados obtidos repercutem em valorizações dos sujeitos e até são pontos de referência para a autoestima, as práticas de avaliação têm influência decisiva nos alunos/as, em suas atitudes com o estudo e conteúdo, nos professores/as, nas relações sociais dentro da aula e no meio social (SACRISTÁN, 1998).

A multifuncionalidade da avaliação, no caso, uma avaliação externa que possui relação imediata com as expectativas que se abrem em termos de acesso ao ensino superior, se expressa, portanto, tanto na sua função pedagógica na esfera de trabalho docente quanto na função social (ampliar o acesso ao ensino superior). A perspectiva dos/as professores/as

entrevistados/as que atuam no ensino médio sobre a noção de competências, e o diálogo sobre a prática do currículo em exercício na rede estadual de ensino, também aponta constantes do trabalho docente: a diversificação de estratégias como ferramenta para ampliar a participação de mais estudantes e potencializar as aprendizagens em suas aulas, e o trabalho coletivo como forma de apoio e desenvolvimento do ofício. Neste contexto, a regulação pelos resultados atinge o trabalho do professor, mas não o limita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Ball e Bowe (1992), o contexto da prática é o momento em que a política está sujeita à interpretação, em que pode ser relida, reelaborada, recriada e onde são produzidos seus efeitos e consequências geradoras de alterações e transformações. No conjunto das políticas educacionais para o ensino médio, sob a lógica das competências, o ENEM seria um referencial para os professores reformularem suas práticas de ensino segundo os princípios norteadores da matriz de referência, utilizando as noções de competências, habilidades, interdisciplinaridade e contextualização.

As políticas e práticas educacionais são marcadas por contradições. As mesmas que constituem a relação orgânica entre escola e sociedade, entre educação e trabalho. Ao pesquisar os efeitos que uma avaliação externa prescritiva de currículo e a noção de competências têm para o trabalho docente em uma escola pública estadual, foi possível conhecer, pela perspectiva destes/as trabalhadores/as, que o ENEM regula suas práticas, mas não as limita; diferentes estratégias são buscadas para que os estudantes aprendam, para que eles elaborem a viabilidade de acesso ao ensino superior, para que valorizem o conhecimento científico.

Compreender o fenômeno da escolarização a partir dos relatos de docentes permitiu identificar que seu ofício não se reduz a uma prática reprodutivista de treinar os estudantes para uma avaliação externa. Os/as professores/as, sujeitos da pesquisa, se identificam fortemente com os conteúdos sistematizados que ensinam, apresentam domínio didático do conteúdo em suas falas, e ora isolada, ora coletivamente buscam estratégias para que seus alunos aprendam. São trabalhadores/as que vivem os desafios da docência no ensino médio, sob evidente processo de precarização. Eles/as identificam a formação continuada como necessária à permanente formação intelectual, e apontam que o trabalho coletivo é fundamental para enfrentar desafios inerentes a função social da escola, desde a discussão do projeto político e pedagógico da instituição às possibilidades de uso de recursos tecnológicos.

Os/as professores/as mostraram que suas compreensões sobre os conceitos de competências e habilidades estão próximas do que os documentos curriculares fomentam. Contudo, o contexto da escola, o “contexto da prática” para o qual a política pública se destina é amplo e mais complexo do que os marcos regulatórios. Considera-se, portanto, que as práticas que os/as professores/as relataram e que estão carregadas de sentido projetado nas expectativas em relação aos estudantes, às suas aprendizagens e a transformação de suas vidas, são ações de resistência à descontinuidade das reformas curriculares. Representam, em última instância, condição de sobrevivência e enriquecimento da condição humana, isto que Pérez Gómez (1998) e Freire (1996) denominam humanização. Neste sentido:

A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule a falar a como caminho do falar com (FREIRE, 1996, p. 130-131).

Num contexto de carências, de descontinuidade de políticas públicas, o processo de humanização acontece de forma específica e singular na escola. Numa sociedade profundamente desigual e diante de múltiplos ataques ao ensino público e à precarização do trabalho docente, a escola pública ainda resiste como lugar do conhecimento científico e da garantia de direitos sociais. Universalizar o acesso e permanência no ensino médio público, gratuito e de qualidade socialmente referenciada, e democratizar o acesso ao ensino superior, público e gratuito são tarefas que permanecem para uma agenda política contra a barbárie e comprometida com a educação emancipadora, com a ciência e a construção de uma sociedade justa.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, G. G. A metodologia do ENEM: uma reflexão. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, n. 33, p. 67-76, jan./jul. 2012.
- BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006.
- BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, S. J; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sobre o ENEM**. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/ENEM/sobre-o-ENEM>. Acesso em: 21 jan. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Portaria normativa n. 2, de 26 de janeiro de 2010**. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada. Brasília: MEC, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Documento Básico**. Brasília: MEC/INEP, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000115.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº. 438, de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. (Suplemento).
- CORTI, A. P. Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CÁSSIO, F. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p.43-49.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LIMA, P.; MARRAN, A. A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 2013.
- LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 89-110, abr. 2010.
- LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n. 80, p.386-400, set. 2002.

Juliana Cristina Perlotti Piunti; Rosa Maria Moraes Anunciato

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. *In*: Reali, A. M. M. R.; Mizukami, M. G. N. (org.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar - INEP - COMPED, 2002. p. 151-174.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. *In*: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 13-26.

PINTO, F. C. F.; GOMES, S. C.; LETICHEVSKY, A. C. O ENEM em síntese: propostas teóricas e desdobramentos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 40, p. 261-281, jun./set. 2003.

PIUNTI, J. C. P. **O Exame Nacional do Ensino Médio: uma política reconstruída por professores de uma escola pública paulista**. 2015. 186 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8024>. Acesso em: 22 nov. 2021.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? *In*: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-148.

SILVA, M. R. **Competências: a pedagogia do “novo Ensino médio”**. 305 p. 2003. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

ZANCHET, B. M. A. **A prática avaliativa do exame nacional do ensino médio (ENEM): pressupostos conceituais e implicações no contexto escolar**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2000.

Recebido em: 26 nov. 2021.

Aprovado em: 23 jan. 2022.