



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



O Exame Nacional do Ensino Médio: uma política reconstruída
por professores de uma escola pública paulista

Juliana Cristina Perlotti Piunti

SÃO CARLOS
2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



O Exame Nacional do Ensino Médio: uma política reconstruída
por professores de uma escola pública paulista

Juliana Cristina Perlotti Piunti

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Rosa M. M. Anunciato Oliveira.

SÃO CARLOS
2015

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

P693en

Piunti, Juliana Cristina Perlotti.

O Exame Nacional do Ensino Médio: uma política
reconstruída por professores de uma escola pública paulista /
Juliana Cristina Perlotti Piunti -- São Carlos : UFSCar, 2015.
186 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2015.

1. Ensino médio. 2. Docência. 3. Educação e Estado. 4.
Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). I. Título.

CDD: 373 (20^a)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Juliana Cristina Perlotti Piunti, realizada em 27/02/2015:

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira
UFSCar

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
UFSCar

Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes
UFSCar

Prof. Dr. Julio Emilio Diniz-Pereira
UFMG

Profa. Dra. Noeli Prestes Padilha Rivas
USP

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, minha orientadora, amiga, profissional, mulher admirável. Com sua sabedoria tem me possibilitado ser uma pesquisadora e docente capaz de buscar mais sensibilidade e humanidade no trabalho.

Às Profas. Dras. Noeli Prestes Padilha Rivas, Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali a Jarina Rodrigues Fernandes, que participaram da banca de qualificação e contribuíram de maneira singular, cada qual com seu olhar atento, para que esta tese adquirisse a presente forma. Profissionais a quem agradeço muito por terem feito parte da minha vida como estudante e pesquisadora.

Ao Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira pela participação na banca de defesa desta tese. Sou admiradora da competência de seu trabalho.

Ao PPGE, seus funcionários e professores, que tiveram um papel fundamental em meu processo de formação acadêmica. Sinto muito orgulho de ter feito parte deste programa desde o mestrado.

Ao CNPq que financiou a realização deste trabalho entre maio de 2013 e setembro de 2014. No momento em que mais precisei, quando o filho recém-nascido merecia os cuidados da “mãe pesquisadora” em sua casa.

Ao Instituto Federal de São Paulo, meu atual e realizador local de trabalho, onde ingressei em setembro de 2014, por ter me possibilitado dedicar parte do tempo aos estudos e elaboração da tese.

Este trabalho não seria possível sem a gentileza e receptividade dos professores e coordenação da escola, em Sumaré-SP, onde a pesquisa foi realizada. Obrigada por me permitirem conhecer a escola em que trabalham e por compartilharem suas experiências, saberes e desafios.

Muitos amigos fizeram parte desta caminhada. Sou grata a cada conversa e gesto amigo que me acolheu e fortaleceu. Agradeço especialmente aos colegas do Grupo de Pesquisa

“Estudos sobre a Docência: Teorias e Práticas” e a Natália Neves Macedo Deimling, por sua companhia em diálogo constante, mesmo à distância.

Agradeço a confiança, apoio e amizade de toda minha grande família, especialmente dos meus pais José e Maria e meus irmãos Ana e Rafa. E com todo amor que possa existir eu agradeço a minha sobrinha Lia, a pequena que me fez sentir o quão forte podemos ser nessa estória que é a vida.

Pelo companheirismo, pela alegria que coloca em nossa vida cotidiana, sempre serei grata a você, Matheus. Por construirmos uma família tão feliz e “brincante”. Nosso lindo Manuel é fruto dessa união sempre tão viva. Ele é a certeza de que a esperança no mundo é possível.

RESUMO

O ensino médio público no Brasil é vítima de um reformismo constante que tem dificultado o fortalecimento de uma identidade própria a esta etapa de ensino. A ampliação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como porta de acesso ao ensino superior no país, tem trazido repercussões às escolas de nível médio, a seus alunos e aos professores que vivenciam as consequências desta popularização do exame em suas práticas profissionais. O objetivo desta tese é compreender a perspectiva de professores do ensino médio de uma escola da rede estadual paulista sobre as repercussões do ENEM em suas práticas profissionais docentes. A nossa pesquisa, desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, utilizou pesquisa bibliográfica sobre o ensino médio e o ENEM, instrumento de caracterização e entrevistas com cinco professores e uma professora coordenadora de uma escola estadual do município de Sumaré-SP, bem como a elaboração de diários de campo da pesquisadora. Nosso olhar esteve voltado para a reconstrução que os professores fazem da política avaliativa, já que partimos do pressuposto teórico de que toda política educacional é reconstruída e ressignificada pelos sujeitos que a recebem. Os conceitos básicos da área de formação de professores que orientaram nosso estudo foram: constantes do trabalho docente, identidade docente e desenvolvimento profissional da docência. Além destes, buscamos também compreensões sobre avaliação e algumas políticas voltadas para o ensino médio no Brasil. Diante da pesquisa pudemos considerar que o trabalho isolado do professor, as oportunidades de práticas docentes específicas, o consumo não refletido da proposta política, são algumas das condições em que o professor assume sua identidade profissional nesse contexto. No entanto, ao buscar alternativas de práticas de ensino, ao buscar respostas para desafios de forma coletiva, ao sentir-se realizado com o seu papel de criador de expectativas para os estudantes que têm no ENEM a esperança de acesso ao ensino superior, o professor aprende e se desenvolve profissionalmente encontrando estratégias para continuar na atividade docente. Nossa pesquisa indica que a implantação de uma política educacional que não considera o processo formativo dos docentes, suas condições objetivas de trabalho e a perspectiva que eles têm desta política, enfraquece o seu potencial indutor de mudanças no currículo, nas práticas docentes e na avaliação da aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino médio; Docência; Política educacional; ENEM.

ABSTRACT

The public high school education in Brazil is a victim of the constant reformism that has been hindering the strengthening of the own identity of this education period. The more frequent and abundant use of the High School Education National Exam as the gateway to undergraduate studies in the country has had repercussion to the educational institutions, students and teachers, who live the consequences of the popularization of this exam on their professional activities. The goal of this thesis is to understand the perspective of high school teachers of a specific school in Sao Paulo about the repercussions of the High School Education National Exam (*ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio*) on their professional teaching practices. Our research developed with a qualitative approach, used bibliographical research on the high school and the High School Education National Exam, characterization instrument and interviews with five teachers and one teacher coordinator of a Sumare (city in the State of São Paulo) state school, in addition to the elaboration of the researcher's field journal. Our focus was on the reconstruction of the evaluation approach by the teachers, since we work on the theoretical assumption that every educational policy is reconstructed and remeant by the subjects that receive it. The basic concepts of the area of teacher formation that guided our study were: constants of the teaching work, teaching identity and teacher development. Aside from those, we also searched for knowledge about evaluation and some policies towards the high school education in Brazil. Based on the research, we could consider that the isolated work of a teacher, the opportunities of specific teaching activities, the non-reflected consumption of the political proposal are some of the conditions based on in which the teacher acquires their professional identity in this context. However, when searching for alternatives of teaching practices, when searching for answers to challenges in a collective manner, when feeling accomplished by their role as an experience creator to the students that find in the High School Education National Exam (*ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio*) their source of hope to achieve the undergraduate studies, the teacher learns and develops themselves professionally, finding strategies to remain in the teaching activities. Our research indicates that the implementation of an educational policy that does not consider the formation process of the teachers, their objective work conditions and their perspective of this policy weakens their potential to induce changes on the curriculum, teaching practices and in the learning evaluation.

Key words: High school, Teaching, Educational Policy, *ENEM* (High School Education National Exam).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: <i>Slide</i> para apresentação I.....	94
Figura 2: <i>Slide</i> para apresentação II.	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Professores entrevistados	91
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SISU – Sistema de Seleção Unificada

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual de São Paulo

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – CONTORNOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	23
1.1 A base da reforma do ensino médio na década de 1990.....	27
1.1.1 A reforma curricular: eixo estruturador da reforma geral do ensino médio.....	29
1.1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 2011: novos sentidos para o ensino médio	36
CAPÍTULO 2 – (RE) CONHECENDO O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO	43
2.1 ENEM: sistema avaliativo condensador dos princípios da reforma educacional do ensino médio.....	44
2.2 O Novo ENEM	49
2.2.1 SiSU e ProUni: ampliação do acesso ao ensino superior	53
2.3 O ENEM na conjuntura de uma política pública educacional.....	56
CAPÍTULO 3 – DOCÊNCIA: CONCEITOS E APROXIMAÇÕES TEÓRICAS.....	62
3.1 A construção da identidade docente e o desenvolvimento profissional da docência	67
3.2 As relações entre a docência e as políticas voltadas para a educação	81
CAPÍTULO 4 – PERCURSO METODOLÓGICO	90
4.1 O local da pesquisa	91
4.2 Os principais sujeitos da pesquisa: professores entrevistados.....	92
4.3 Os encontros e diálogos.....	95
4.4 A análise dos dados	98
4.4.1 Os eixos de análise	100
CAPÍTULO 5 – A POLÍTICA RECONSTRUÍDA PELOS PROFESSORES	1044
5.1 O impacto do ENEM no trabalho docente	1055
5.2 Compreensão e desenvolvimento de “competências e habilidades”	113
5.3 Os professores frente aos desafios do ENEM	127
5.4 Impactos do ENEM na escola (na visão dos professores).....	138
5.5 Reflexões sobre a política avaliativa do ENEM.....	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS	169
APÊNDICES	
Formulário para caracterização dos sujeitos.....	180
Roteiro das entrevistas	178
ANEXOS	
Competências avaliadas pelo ENEM original.....	183

Habilidades avaliadas pelo ENEM original.....	184
---	-----

INTRODUÇÃO

“Viver é um rasgar-se e remendar-se”.

Guimarães Rosa

É este mesmo processo vital de “rasgar-se e remendar-se”, poeticamente escrito por Guimarães Rosa, que tenho enxergado de forma mais nítida no ambiente acadêmico. Assim, a pesquisa que resultou nesta tese foi um exercício constante de reflexão, construção e desconstrução de ideias e considerações. Chamo já a atenção do leitor para o fato de que nesta introdução irei utilizar a primeira pessoa do singular, pois neste momento me concentro no relato de experiências pessoais e profissionais que, direta ou indiretamente, influenciaram-me na escolha pela temática de pesquisa. Nas próximas sessões da tese utilizo a primeira pessoa do plural, pois, penso que a pesquisa e tese são frutos de meu trabalho, mas, também de minha orientadora, e dos autores que contribuem com nossa perspectiva teórica.

Retomando a ideia de movimento que Guimarães Rosa expõe acerca da vida, penso também que é desta forma mais fluida que podemos encarar o “fazer ciência”, e, portanto, ao apresentar meu objeto de estudo considero prudente demonstrar também um pouco de minha história profissional e de vida, pois nelas estão traços que justificam a opção pela pesquisa e meu objeto de estudo.

Até chegar o momento em que pensei um projeto de pesquisa sobre as *repercussões do ENEM na prática docente*, que resultou nesta tese, percorri uma estrada relativamente longa e cheia de curvas, de encontros e desencontros ou, como já citei acima, cheia de rasgar-se e remendar-se. Esta estrada é composta pelas minhas experiências pessoais, familiares, de educação escolar, de escolhas universitárias e profissionais. Minhas memórias deixam muito claro que a escola sempre teve uma importância muito forte em minha vida.

Lembro-me da primeira escolinha que frequentei: “Espaço Livre”. Era uma escola privada de educação infantil, em Campinas-SP, na Vila Marieta, bairro popular onde vivia com meus pais e meus dois irmãos. Desde este tempo, quando nossa vida financeira não era muito estável, meus pais já faziam questão de nos proporcionar a melhor educação que podiam alcançar. Sabemos que para a classe média a educação escolarizada é vista como um prêmio que pode levar seus filhos à escolha profissional e como uma alavanca socioeconômica.

É desta pequena escola que guardo fortes lembranças da infância e da aprendizagem. Lembro-me dos professores, Tia Ide, tio Carlinhos, da cartilha, do processo de alfabetização, do parquinho, da sala de lanche, dos passeios, dos eventos de final de ano. E, especialmente, lembro-me do quanto admirava o “ser professor”, sendo que minha principal brincadeira fora da escola era brincar de escolinha. Com meus irmãos, ou com as amigas da rua, eu estava sempre brincando com a lousa, de corrigir tarefas, de ensinar os mais novos. Minha infância foi repleta, rica de brincadeiras na escola, na rua, em casa, na casa dos amigos. Mas, de uma forma geral, minha vida sempre esteve muito ligada ao ambiente escolar.

Minha mãe, especialmente, estava sempre presente na escola, nas reuniões, nos eventos. Meus amigos mais próximos eram frutos de relações construídas na escola. E o meu maior prazer era estar na escola. Tenho guardada ainda aquela sensação boa de ansiedade antes do primeiro dia de aula. Saindo do “Espaço Livre”, passei rapidamente por um Colégio Adventista onde cursei o primeiro ano do ensino fundamental, mas foi no Colégio Católico Dom Barreto que passei a maior parte de minha vida escolar. É deste colégio que reservo as mais impressionantes lembranças da infância e da adolescência. Foi lá que formei as amizades que até hoje me acompanham e, foi a partir do processo de escolarização no Dom Barreto que formei grande parte das “crenças” sobre ensino e aprendizagem, sendo que algumas vezes no meu processo de desenvolvimento profissional pude desconstruí-las e/ou reconstruí-las no ambiente de formação acadêmica e no percurso profissional docente.

O Colégio Dom Barreto utilizava métodos montessorianos¹ como a linha branca no centro da sala, as cores para as aulas de matemática, material dourado, enfim, uma concepção de ensino bem diferente daquela que iria assistir durante minha jornada na pós-graduação e nos espaços onde trabalhei como docente. O ensino médio realizei em uma escola privada de Campinas.

Do ensino médio também tenho ricas lembranças de meus professores, do material didático, da infraestrutura escolar, dos eventos. E também era um grande prazer em minha vida adolescente estar nestas escolas. O jeito descontraído como os professores ensinavam, a relação entre professor e aluno, menos hierarquizada que no ensino fundamental do Dom Barreto, a liberdade nos espaços da escola, tudo isso me animava ainda mais em relação ao desejo de “ser professora” e trabalhar com educação. Foi no último ano do ensino médio que fiz uma escolha que me deixou muito próxima do que me tornei hoje.

¹Método Montessori é o nome que se dá ao conjunto de teorias, práticas e materiais didáticos criados ou idealizados inicialmente por Maria Montessori. Disponível em: <http://larmontessori.com/o-metodo/> Acesso em: 21 de outubro de 2013.

Sempre gostei de estudar e de estar na escola. Sempre gostei de aprender. As disciplinas de história, geografia e literatura eram minhas preferidas. Porém, no meu ambiente familiar não havia muita discussão sobre profissões além daquelas midiaticamente mais conhecidas. Minha mãe, dona de casa, vinda de uma família da zona rural onde nenhum dos quatorze irmãos havia chegado ao ensino superior e, meu pai comerciante, também de uma família de classe popular, porém urbana, nunca ousaram sugerir ou definir uma carreira profissional para os filhos. O que eles sempre almejaram é que os filhos chegassem ao ensino superior. Enfim, dada à liberdade de escolha que minha família permitia e à minha afinidade com as leituras em humanidades escolhi prestar Ciências Sociais no período de vestibular. Prestei na Unicamp e na UFSCar. A primeira estava na cidade onde residia, a segunda na cidade onde tínhamos familiares.

Meus professores do ensino médio foram grandes referências. Lembro especialmente de uma, a Ângela, que havia cursado Ciências Sociais e nos dava aulas de geografia. O clima de “cursinho pré-vestibular” da escola era muito estimulante. E foi neste contexto que passei no vestibular da UFSCar. A minha ideia era que, cursando o bacharelado em ciências sociais, poderia seguir carreira acadêmica e, quem sabe, dar aulas em cursinhos como meus professores. Mas minha concepção de ensino e das Ciências Sociais era tão diferente da que possuo hoje! Rasgar-se e remendar-se. A vida universitária foi um grande divisor de águas em minha vida. Na realidade eu não tinha a menor ideia do que seria “Ciências Sociais”.

Entrar em um curso superior que não privilegia a formação para o mercado de trabalho, como é o caso do bacharelado em ciências sociais, trazia certa insegurança em alguns momentos. Porém, a cada semestre eu me tornava mais fascinada pela sociologia, pela história e, especialmente pela ciência política. A vivência em uma universidade pública e tudo que ela nos proporciona do ponto de vista político, cultural, do lazer, enriqueceu meu modo de enxergar a vida e o mundo.

A necessidade e a vontade também me levaram a procurar algum estágio onde eu pudesse trabalhar como professora estagiária, ou, como era comum dizer “monitora”². Esta prática é muito comum em São Carlos: alunos de Ciências Sociais se tornam monitores ou até professores em escolas privadas e cursinhos pré-vestibulares privados ou populares (comunitários). Na época eu apreciava muito os currículos de história na graduação e optei por trabalhar como monitora de história. Comecei em uma escola privada de São Carlos. Foi

²A atividade de monitoria, na escola onde trabalhei, consistia em acompanhar as aulas dos professores da disciplina em que exercia a atividade, preparar aulas de apoio/revisão para os alunos antes das avaliações mensais e aulas de apoio/revisão para alunos em recuperação. Também trabalhávamos como aplicadores de provas.

minha primeira experiência na carreira docente. A vontade de aprender com a prática era imensa. E foi um grande desafio conciliar muitas horas de estágio com o terceiro e quarto anos da graduação. No último ano ainda iniciei a licenciatura em Ciências Sociais na Unesp, campus de Araraquara. Eu já possuía a certeza de continuar a carreira docente.

Numa perspectiva teórica o bacharelado em Ciências Sociais me permitiu ter contato com obras clássicas da sociologia, antropologia e ciência política. Porém, os dois anos de licenciatura me permitiram ler autores mais afinados ao mundo da Educação, especialmente nas disciplinas de Psicologia da Educação e Didática. Desta forma, fui construindo e desconstruindo concepções acerca do vasto mundo da educação. Tanto pela via do meu trabalho como monitora para o ensino fundamental e médio, quanto pela via acadêmica, com a opção pela licenciatura e as discussões e reflexões que ela proporcionava.

Com o tempo fui me envolvendo mais com a prática docente. Em 2005, ano em que cursava o último ano do bacharelado na UFSCar, passei a trabalhar em dois cursinhos pré-vestibulares populares, ambos de caráter comunitário. Foram experiências enriquecedoras. Tanto que em 2006 passei a estudar um possível projeto para ingressar no mestrado em Educação da UFSCar. O meu objeto de estudo seria o curso pré-vestibular Prodam onde atuei como professora de história e geografia até 2009. A partir de 2006, comecei também a trabalhar como professora de geografia no colégio particular onde havia iniciado a atividade de monitoria. Nesta escola fiquei até 2010.

O mestrado em Educação foi de fato um grande momento de “rupturas”. Muito do que eu pensava saber sobre educação foi por água abaixo. E isto foi fundamental, pois aprendi a estar aberta para conhecer mais e vivenciar com mais cuidado o ambiente acadêmico da pós-graduação. Foi durante o mestrado que conheci diversas obras de Paulo Freire. Este autor foi fundamental enquanto referencial teórico no decorrer da pesquisa de mestrado e, também, para as minhas reflexões sobre a prática docente em particular. Pretendia, ao longo dos dois anos de mestrado, conhecer um pouco mais acerca de um universo pouco estudado, pouco questionado: um curso pré-vestibular popular. Mostrei, na dissertação (PIUNTI, 2009), o que vem a ser um “Cursinho Pré-Vestibular”, as razões de sua existência e também alguns estudos sobre eles. Tentei, assim, expor o porquê da escolha por este tema e a necessidade de um estudo que tratasse com mais ênfase aspectos educacionais dentro de um curso pré-vestibular popular, na perspectiva dos alunos pré-vestibulandos.

Ao dialogar com alunos e ex-alunos, ao olhar atentamente para eles, percebi que o Cursinho é um “espaço de possibilidades”. Possibilidades de humanização que está relacionado com a mudança, com a transformação. Esta é uma condição de sobrevivência, de

enriquecimento, uma condição humana (GÓMEZ, 1998). Quando ouvi de alunos e ex-alunos que frequentar o cursinho lhes possibilitou “conhecer novas pessoas”, “fazer amizades”, “aprender com as diferenças”, “melhorar no trabalho”, “ter novos sonhos”, tive a impressão de que humanizar-se era possível, mesmo num espaço onde a instrumentalização, onde o fornecimento de conhecimentos pré-estabelecidos era primordial.

Estas pessoas que passaram pelo cursinho mudaram o que tecnicamente seria sua única função. Estes alunos ressignificaram o espaço do cursinho e apropriaram-se de diferentes formas o seu sentido. É o que Certeau (2008), chamaria de “invenção do cotidiano”³. Para Paulo Freire este humanizar-se através da ressignificação do espaço, do ato, da função, está ligado ao “tornar próprio para si”, estabelecendo uma relação única, subjetiva, com o que é dado. O sujeito torna próprio para si porque é capaz de ser mais, de transformar, já que todos nós, enquanto seres humanos, somos também seres inadaptados e aptos a diversas mudanças.

Estas aprendizagens que são próprias de cada sujeito, que dependem de suas histórias de vida e de suas razões, não são, na maioria das vezes, consideradas por políticas públicas. Um olhar breve e prático pelos cursinhos pré-vestibular pode dar apenas a entender que eles cumprem uma função exata e prática: fornecer subsídios aos alunos que almejam entrar em uma universidade através do exame vestibular. Não que esta função não tenha importância.

O que percebi é que há muita coisa acontecendo num espaço intergeracional, que reúne jovens e adultos, compreende um multiculturalismo, que a baixa renda é uma constante e as expectativas de mudança de vida são muito altas. Não era objetivo do cursinho fazer as pessoas “sonharem”, ser uma “terapia” para elas, por exemplo, mas o ambiente, a relação pedagógica e intergeracional, os conteúdos estudados, etc. possibilitaram essas aprendizagens e/ou desenvolvimento pessoal. Percebi que ao serem instrumentalizadas, estas pessoas transformam a própria vida e dão a ela novos sentidos.

Ressalto, ao final da dissertação de mestrado, a importância de estudos sobre diferentes espaços de educação não-formais, que podem trazer novos conhecimentos, novas percepções para os profissionais das diversas áreas da educação. Saber que um pequeno espaço de ensino como o curso pré-vestibular popular tem tornado possível a transformação da vida de algumas pessoas, já é para mim uma contribuição.

³Para Certeau (2008), resistindo ao que lhes é imposto como verdade, como fato, como exato, o “homem ordinário”, o homem comum cria táticas, artisticamente renovando, reinventando a realidade. Então o que parece ser exato, impossível de ser ultrapassado, ganha nova função. Estas “artes de fazer” (CERTEAU, 2008) são possíveis aos seres humanos porque somos seres indefinidos e inacabados, e por isso capazes de inventar e reinventar o cotidiano.

Neste percurso construído ao longo do mestrado não deixei de lado a prática docente. E, se por um lado a pesquisa me possibilitou reconhecer um pouco mais o universo dos jovens estudantes egressos do ensino médio e frequentadores de um curso pré-vestibular, por outro lado ficava cada vez mais aguçada minha curiosidade sobre as peculiaridades da profissão docente no contexto do ensino médio e cursos pré-vestibular.

A finalização do mestrado em Educação e a permanência no grupo de estudos sobre a docência do CNPq - “Estudos sobre a Docência: desafios e práticas”⁴ - me permitiram rever, por outro prisma, a minha própria prática docente e o que hoje compreendo sobre tal profissão. Enfim, a experiência da pesquisa concretizada na dissertação de mestrado e a continuidade da minha prática profissional docente, especialmente no ensino médio, me levaram a construção de um novo projeto de pesquisa. Em 2009, havia passado a fazer parte do corpo docente de uma escola privada em São Carlos, como professora de geografia do ensino médio. Continuei em alguns cursinhos pré-vestibulares e, em 2010, ingressei na rede pública estadual como professora de sociologia, também em São Carlos.

Penso que toda ideia que pode dar origem a uma pesquisa tem por base uma sequência de experiências acumuladas pelo estudante/pesquisador, sejam elas pessoais, ou ligadas às suas práticas escolares e acadêmicas. No caso do projeto de pesquisa construído para o meu doutorado, a ideia foi marcada pelas minhas experiências até aqui relatadas enquanto estudante, pesquisadora e professora. As experiências que marcaram minhas práticas escolares foram fundamentais, enquanto processo, para o delineamento do projeto de pesquisa que deu origem a esta presente tese.

Vivenciando e compartilhando com outros professores o dia a dia da escola, nossos dilemas, nossas práticas e desafios, vejo que existem inúmeras “questões de pesquisa” que emergem da prática profissional. Tanto na rede privada como na pública conversamos muito a respeito da influência que o vestibular e, hoje, mais especificamente o ENEM tem em nosso dia-a-dia. Se o ENEM impacta a vida do estudante de ensino médio, também traz repercussões ao nosso trabalho. Foi partindo destes questionamentos que emergem da prática

⁴ O grupo “Estudos sobre a Docência: desafios e práticas”, liderado pela Professora Doutora Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, está vinculado à Universidade Federal de São Carlos e tem como principais repercussões: 1. Formação de recursos humanos, por meio de desenvolvimento profissional dos próprios envolvidos nos processos de investigação como pesquisadores e como participantes das pesquisas; 2. Oferecer referências, alternativas e subsídios para elaboração de materiais didáticos bem como para sua avaliação; 3. Oferecer referências, alternativas e subsídios para reformulação de cursos de formação inicial e continuada de professores, bem como para sua avaliação; 4. Desenvolvimento de novos modelos de formação por meio de intervenções junto aos professores e sua análise em grupos colaborativos; 5. Produção de conhecimento por meio da investigação sobre os processos de ensinar e aprender sob o ponto de vista dos alunos; 6. Produzir conhecimentos sobre formação de professores por meio de pesquisas narrativas. Sobre o grupo ver: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhorh/3064136997342775>. Acesso em 21 de junho de 2014.

que pensei inicialmente em um projeto de pesquisa para um doutorado, desta vez focando não mais as aprendizagens dos estudantes, mas sim, o trabalho do professor e como ele recebe determinada diretriz política em termos de avaliação do ensino médio.

A realidade do ensino médio público no Brasil e a do professor que nele atua merece cuidadosa atenção. Costa (2013), tem chamado atenção para o fato de que apesar de todas as prerrogativas de reforma do ensino médio, a precarização da escola média e do trabalho docente atual neste nível é preocupante. Passados dezoito anos da promulgação da Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), que atribuiu ao ensino médio estatuto de última etapa da educação básica, ainda se constata ausência de políticas públicas regulares voltadas especificamente a garantir o direito à educação básica, que só se completa com a conclusão desta etapa de ensino.

Os dados do Censo Escolar divulgados pelo INEP (BRASIL, 2010), apontam que hoje a modalidade disponível para os jovens brasileiros, sejam eles trabalhadores ou não, é o ensino médio não profissionalizante ofertado por escolas estaduais e com ampla utilização do turno noturno. Os números também indicam que praticamente a metade dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos não está matriculada no ensino médio.

Esta é uma dívida social que temos com os jovens brasileiros. A evasão mantida nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, aponta para uma crise de legitimidade da escola. Como nos mostra Krawczyk (2011), isto é resultado não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas principalmente da falta de outras motivações para os jovens alunos continuarem estudando. Estamos, portanto, diante de uma juventude que vê pouco sentido em frequentar o ensino médio.

Compreendo que no atual cenário do ensino médio brasileiro ainda não está evidente a construção de uma *identidade* para esta etapa. Penso identidade desse nível de ensino como uma função definida, clara, coerente com as expectativas e necessidades dos jovens que frequentam esta etapa escolar, a grande maioria no ensino médio não profissional. O que significa também universalização de acesso com garantia de aprendizagem para os alunos e condições reais de trabalho para os docentes e a gestão. Professores, alunos e gestão escolar precisam saber muito bem para que serve e a quem serve o ensino médio no Brasil hoje, quais as possibilidades que ele gera para quem nele se forma, que não seja apenas um trampolim para a universidade ou uma formação acrílica para o trabalho.

Conforme aponta Zanchet (2003), historicamente o ensino médio, no Brasil, tem-se constituído como o nível que apresenta grandes dificuldades na configuração de uma

identidade, por motivo de sua própria natureza, que é situar-se como um nível intermediário entre o ensino fundamental e o ensino superior. Logo, como resultado, o enfrentamento em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização tornaram-se um desafio, tanto para os administradores como para os professores que atuam nesse nível da escolarização.

Como professora desta etapa de ensino e pesquisadora da formação de professores interessei-me por, diante deste contexto desafiador, investigar uma proposta de avaliação que se pretende um mecanismo de indução de mudanças no trabalho docente. Diante da repercussão do ENEM na escola fiquei instigada em conhecer como os professores traduzem a política educacional que envolve esta avaliação. Formulei desta forma a seguinte questão de pesquisa: *na perspectiva de professores do ensino médio quais as repercussões do ENEM sobre sua prática profissional docente?* Portanto, o objetivo geral traçado para esta pesquisa foi *compreender a perspectiva de professores do ensino médio sobre as repercussões do ENEM em suas práticas profissionais docentes*. Assumi também como objetivos específicos da pesquisa: conhecer de que maneira o trabalho docente de professores do ensino médio é impactado pelo ENEM; identificar os saberes mobilizados pelos professores frente às novas perspectivas e exigências expostas pela concepção de “competências e habilidades” avaliadas pelo exame e identificar as possíveis identidades profissionais que assumem os professores frente a estes novos desafios e como ocorre o desenvolvimento profissional neste contexto.

Toda a trajetória que expus antes de apresentar os objetivos traçados para minha pesquisa de doutorado é uma forma de apontar a maneira como o pesquisador reflete em seu trabalho dúvidas, constatações, certezas e incertezas próprias do seu cotidiano. Ainda mais neste caso onde a problemática que apresento é sentida por mim enquanto pesquisadora da docência, mas, também como docente do ensino médio. Talvez este “estar mergulhada” em meu objeto de estudo pode ao mesmo tempo dificultar e facilitar o meu olhar como pesquisadora. Mas a educação é um campo que tem suas peculiaridades, diferentemente de outros campos de pesquisa científica. Tento deixar claro, portanto, quais os caminhos que percorri até aqui. E como dizia Guimarães Rosa "o correr da vida embrulha tudo; a vida é assim: esquenta, esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem"⁵.

No capítulo 1 apresento algumas considerações sobre o ensino médio no Brasil. Um breve percurso sobre a trajetória deste nível de ensino no país e sua atual conjuntura, a partir da reforma política educacional para o ensino médio desencadeada no final da década de

⁵ ROSA, J. G. Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

1990, se fez necessário para que o leitor compreenda o contexto em que se desenvolveu a pesquisa. Também apresento, no capítulo 2, as diretrizes da política pública traçada para o Exame Nacional do Ensino Médio – o ENEM – apontando alguns pressupostos de referenciais teóricos, no conjunto de obras sobre políticas públicas para a educação, que utilizamos para analisar diretrizes como as expostas pelo exame.

No capítulo 3 delinheiro nosso referencial teórico sobre a docência. Pautei-me em autores que discutem a profissão, destacando principalmente a compreensão da construção da identidade dos professores e do desenvolvimento profissional da docência. Neste capítulo também escrevo sobre o ser professor no ensino médio e a relação entre a profissão e as políticas educacionais.

No capítulo 4 descrevo o percurso metodológico, como foi desenvolvida a pesquisa, apresentando desde o local onde foi realizado o trabalho, quem foram os participantes e, os pressupostos metodológicos para as técnicas de pesquisa em educação. Para atingir este objetivo considerei importante apresentar também a localização e algumas características da escola que nos possibilitou realizar a pesquisa e, também os pressupostos teóricos para construção da análise dos dados das entrevistas bem como a construção dos eixos de análise dos dados.

Minha intenção para o capítulo 5, apresentação dos dados, é que as falas registradas dos professores nos mostrem quais são suas perspectivas sobre as repercussões do ENEM na escola e em suas práticas profissionais. Como esses professores traduzem as diretrizes da política do ENEM? Quais os impactos desta política sobre o trabalho docente? São respostas a estas e outras questões que acredito que os dados nos permitiram construir no diálogo com nossos referenciais. As nossas respostas estão sintetizadas nas considerações finais.

CAPÍTULO 1 – CONTORNOS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Como nossa tese centraliza as repercussões do ENEM no trabalho do professor no ensino médio, consideramos relevante iniciarmos com este breve olhar para o ensino médio no Brasil e a reforma que lançou as bases para o surgimento do ENEM. Os limites para esta discussão inicial devem-se a necessidade de não perdermos de vista a centralidade da tese e seu objeto de análise, ou seja, a docência e a ressignificação do ENEM a partir de sua perspectiva.

Como bem aponta Krawczyk (2011), o ensino médio é o nível de ensino no Brasil que provoca os debates mais controversos, seja pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação que oferece, ou, ainda, pela discussão sobre a sua identidade. Para a autora tem se falado muito da perda da identidade, “quando na verdade o ensino médio nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional” (KRAWCZYK, 2011, p. 755).

Atualmente falamos em ensino médio, mas esta etapa de escolarização demorou a ter uma configuração próxima da que temos hoje. Foi por volta da década de 1930, quando o capitalismo industrial ganhou fôlego no Brasil, que passamos a reconhecer uma educação secundária com objetivos mais ou menos definidos. Até então o sistema educacional do Brasil era estruturado em duas redes de ensino determinadas pelas características do desenvolvimento social e econômico que existia no país. Havia, portanto, um ensino primário, em geral de caráter profissional, voltado para a formação de mão-de-obra, para as classes populares. E para os jovens ricos, um ensino secundário, de caráter propedêutico, como forma de preparação ao ensino superior.

No mesmo sentido, Kuenzer (2000) afirma que à elite correspondia a formação acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais; enquanto aos trabalhadores, a formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, enfatizando-se o aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer. A educação secundária, privilégio das elites, apresentava uma estrutura que não estava organizada na forma de um sistema nacional.

Ao analisar as configurações, limites e perspectivas do ensino médio no Brasil, Costa (2013) também aponta que a oferta limitada de vagas para esta etapa e de natureza estritamente propedêutica durou até 1930, quando se ampliam as oportunidades de acesso à escola, como consequência da industrialização do país e, com ela, a demanda do ensino médio

vinculado à profissionalização, entendida como preparação para o ingresso no mercado de trabalho, uma vez que o acesso ao ensino superior permanecia limitado.

Zibas (2005) pensou o ensino médio no Brasil analisando os problemas que afetam historicamente a ampliação e a qualidade da escola média brasileira. Para a autora é necessário, mais do que para o estudo de outras etapas do sistema de ensino, referenciar o “clássico conceito de educação como um campo de luta cujas contradições podem tanto reforçar a estratificação social quanto contribuir para a democratização” (ZIBAS, 2005, p. 1068). Neste sentido a autora afirma que:

De fato, se o nosso sistema de ensino primário, tendo como ideal a escola republicana francesa do final do século XIX, conseguiu, ao longo de sua história, algum consenso quanto às suas finalidades e conteúdos, objetivando instituir uma racionalidade moderna e um sentimento de unidade nacional, *foi a ampliação do acesso ao ensino secundário que concentrou a resistência dos setores conservadores, colocando a nu uma área de profundos conflitos [...]*. (ZIBAS, 2005, p. 1068, grifo da autora).

Se por um lado o ensino primário criou uma identidade nacional instituída nos valores da modernização e industrialização pautada no ideal positivista (“ordem e progresso”) que dependia da educação elementar dos brasileiros, o ensino médio deixou evidente os limites deste projeto de modernização. Ou seja, ao focarmos o histórico de constituição do ensino médio no Brasil ficam claros os conflitos de classe social, de interesses econômicos e embates ideológicos que marcam ainda profundamente a estrutura política e social do Brasil. A luta histórica de ampliação de acesso ao nível médio (antes ensino secundário) de ensino é, portanto também uma das representações da luta entre setores conservadores dos privilégios e forças progressistas a favor das camadas jovens e desfavorecidas do país.

Como nos lembra Zibas (2005, p. 1068):

Na década de 1930, quando, apoiada por amplos setores sociais, uma incipiente estrutura de ensino primário público começou a se delinear em grande parte do território nacional, muitos expoentes da sociedade, da burocracia estatal e da cultura não se pejavam em defender a necessidade da preservação da característica elitista do ensino secundário.

Na verdade, como indica Moehlecke (2012), mudanças no papel exclusivamente propedêutico surgiram com as reformas educacionais iniciadas por Francisco Campos, na década de 1930, quando começou a ser implantado o ensino profissionalizante destinado às “classes menos favorecidas”. Segundo a autora, o então chamado ensino secundário começou a ser reorganizado a partir de 1931 (com o decreto n. 19.890/31), consolidando-se o processo

em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário (decreto-lei n. 4.244/42), que dividiu esse nível de ensino em duas etapas – um ginásio de quatro anos e um colegial com três anos –, mantendo tanto os exames de admissão quanto a seletividade que marcava esse nível de ensino.

Nesse momento de expansão do ensino secundário, o modelo destinado “às massas” foi o profissionalizante, com terminalidade específica, que visava a preparar mão de obra para as indústrias que começavam a surgir no país. Paralelamente, preservou-se o ensino de caráter propedêutico, destinado ao ingresso ao ensino superior. Como afirmou Zibas (2005), a preservação da característica elitista do ensino secundário era também reivindicada por setores conservadores da sociedade.

Estas opções e marcos normativos consagraram o que definimos como uma dualidade do nosso sistema de ensino, com duas trajetórias distintas, de acordo com aqueles a quem se destinavam. Segundo Romanelli (2001), a equivalência entre os dois modelos, permitindo o ingresso ao ensino superior também aos que realizassem o curso secundário profissionalizante, foi sendo gradualmente construída (leis n. 1.076/50 e n. 1.821/53), mas só foi estabelecida integralmente com a primeira LDB, em 1961 (lei n. 4.024/61).

Foi somente a partir do golpe militar de 1964 que verificamos mudanças com a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Através da Lei nº 5692/1971 foi determinada uma nova estrutura para os níveis de ensino. Haveria ampliação da obrigatoriedade de quatro para oito anos, pela união do ensino primário com o ginásio e com a criação de uma escola secundária orientada por uma lógica profissionalizante. Zibas (2005), aliás, destaca que nos fins dos anos de 1960 e início dos de 1970, o embate político-ideológico que constrói a história do ensino médio sofreu uma grande mudança. A matriz de tal guinada estava, para a autora, entre outros aspectos, no crescente desprestígio do “modelo francês” entre nós – principalmente em vista da chegada de novos contingentes populacionais ao ensino secundário –, bem como na influência de conselheiros de agências internacionais, como o Banco Mundial.

Kuenzer (2001) destaca que a Lei nº 5692/1971 pretendia substituir a dualidade (formar trabalhadores instrumentais x formar intelectuais) pelo estabelecimento da profissionalização compulsória no ensino médio, fazendo com que todos que por ele passassem tivessem uma única trajetória.

A possível demanda por força de trabalho qualificada, especialmente no nível técnico justificava-se, segundo Kuenzer (2001), pela euforia do “tempo do milagre”, na década de 1970, que apontava para o ingresso do Brasil no chamado “primeiro mundo” a partir do crescimento acentuado da economia. Agrega-se, porém a esta finalidade a necessidade de

“conter as demandas dos estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960” (KUENZER, 2001, p. 30).

As contradições permaneceram no jogo das reformas do ensino médio. Dois pontos apresentados por Kuenzer (2001) merecem destaque. Primeiro, a questão da normatividade da legislação num sentido conservador (KUENZER, 2001, p. 30):

As dificuldades relativas à implantação do novo modelo complementadas pela constatação de que, por razões várias, a euforia do milagre não se concretizaria nos patamares esperados de desenvolvimento pretendido, fizeram com que a proposta de generalização da profissionalização no ensino médio caísse por terra, antes mesmo de começar a ser implementada, através do Parecer n° 76/1975, que estabelecia a modalidade de educação geral, posteriormente consagrada pela Lei n° 7.044/1982. Essa legislação apenas normatizou um novo arranjo conservador que já vinha ocorrendo na prática das escolas, reafirmando a organicidade da concepção de ensino médio ao projeto dos já incluídos nos *benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais: entrar na Universidade* (grifo nosso).

E, segundo ponto, o retrocesso em termos de revitalização do dualismo (KUENZER, 2001, p. 30):

Os historicamente excluídos desses benefícios, que se mantiveram na escola, não colheram frutos que pudessem permitir a superação da sua situação de classe, já que a “dualidade” dessa escola, que é a qualidade do propedêutico, do academicismo livresco, não lhes forneceu elementos para o necessário salto qualitativo, nem era essa a sua finalidade. Dessa forma, retorna-se ao modelo anterior a 1971: escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores; mantém-se, contudo, a equivalência.

Esta dualidade estrutural não pode ser resolvida no âmbito do projeto político-pedagógico escolar também, pois tem origem na própria estrutura de classes. No entanto, é válido frisar, com base em Zan (2012), que durante os anos de 1980 o Brasil viveu ampla mobilização social na luta pela democratização e ampliação de direitos sociais dos brasileiros. A década de 1980 se encerrou com a aprovação de uma nova Constituição Federal (1988), que selou um ciclo de lutas sociais e políticas de resistência ao regime ditatorial-militar. No texto constitucional aprovado, no capítulo referente à educação, é explicitado o reconhecimento do ensino médio como direito de todo cidadão brasileiro.

Quando é sinalizada hoje a falta de identidade do ensino médio é preciso voltar o olhar para a própria constituição histórica desta etapa de ensino no país. Pois, o ensino médio no Brasil hoje, e os desafios que os professores enfrentam diante das políticas educacionais que visam dar a ele “novas identidades” é parte indissociável das contradições que compõem

a nossa conjuntura política, econômica e social. E como a história nos mostra, uma conjuntura historicamente construída a partir de forte desigualdade.

1.1 A base da reforma do ensino médio na década de 1990

Os anos 1980 deixaram como herança um texto constitucional aprovado, pós-ditadura, no qual há o reconhecimento do ensino médio como direito de todo cidadão brasileiro. Porém, com uma crise de empregos aparente e o novo padrão de sociedade capitalista em vigor, os anos 1990, caracterizado também pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais (fundamentos da nova ordem neoliberal), sinalizaram novos desafios para a escolarização de nível médio. Desta forma, não sendo mais possível preparar somente para o mercado de trabalho, devido a sua instabilidade, o ensino médio, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n.9394/96, deveria “preparar para a vida”.

Segundo Zibas (2005, p. 28), os anos finais da década de 1990 reservaram a esta etapa uma turbulência estrutural e conceitual já que o ensino médio com a LDB passou a ser considerado etapa final da educação básica. Isto indicou a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade desse nível de ensino. Houve, segundo Moehlecke (2012), a intenção de imprimir ao ensino médio uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida a toda a população, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior.

Consideramos que a década de 1990, portanto, marcada por uma reforma educacional expressa em grande medida por um novo marco normativo, um novo currículo nacional e sistema de avaliação, significou a tentativa de configurar uma identidade para o ensino médio brasileiro.

O papel da LDB (Lei nº9394/96) foi talvez o mais significativo para o projeto de reforma. Segundo Lopes (2002), esse fato se deu num momento em que a sociedade contemporânea vivia profundas alterações de ordem tecnológica e econômico-financeira. Para a autora, o desenvolvimento científico e tecnológico das últimas décadas não só transformou a vida social, como causou profundas alterações no processo produtivo que se intelectualizou, tecnologizou, e passou a exigir um novo profissional, diferente do requerido pelos modelos taylorista e fordista de divisão social do trabalho. Desta forma, a sociedade contemporânea apontava para a exigência de uma educação diferenciada, uma vez que a tecnologia estava impregnada nas diferentes esferas da vida social.

Lembra-nos Lopes (2002), também que a ideia do ensino médio como parte da educação básica estava em consonância com esse novo contexto educacional, uma vez que, segundo a LDB, objetiva consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos na educação fundamental, desenvolver a compreensão e o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, e não apenas preparar para o vestibular. As propostas da LDB para o ensino médio sinalizaram mudanças ambiciosas.

Em *primeiro lugar* a proposta de ensino médio integrado à educação básica. A LDB 1996 conferiu caráter de norma legal à condição do ensino médio como parte da educação básica, o que provocou profundas alterações na identidade desse nível de ensino, explicitadas, posteriormente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Em *segundo lugar* tivemos a separação entre ensino médio e a educação profissional. Esta enfatizou a importância de a educação média assumir um caráter de formação geral. Os textos oficiais referem-se ao ensino médio como aquele que deverá vincular-se ao mundo do trabalho com a função de desenvolver a pessoa humana para o exercício da cidadania, remetendo a profissionalização a cursos independentes.

Em *terceiro lugar* a LDB anunciou mecanismos de avaliação articulados com os processos de reforma educacional. O texto aponta que a grande preocupação dos sistemas de produção de informações educacionais relaciona-se ao desenvolvimento de indicadores que informem sobre a eficiência dos sistemas e sobre seu grau de efetividade social. Foi previsto um aprimoramento dos mecanismos de avaliação de forma articulada com os processos de reforma do campo educacional.

Em *quarto lugar* tivemos a ênfase no desenvolvimento de competências para o mundo produtivo. Argumentava-se que as transformações oriundas da revolução da informática e das comunicações requerem um tipo de formação compatível com a nova organização do trabalho. As propostas oficiais definem, então, a identidade do ensino médio numa dimensão de contemporaneidade, dotando-a de flexibilidade e diversificação necessária à articulação com o mundo produtivo e com o atual estágio do desenvolvimento tecnológico, orientando uma reforma curricular centrada no desenvolvimento de competências.

O ensino médio, com a LDB, ao passar de educação intermediária, situada até então entre a educação obrigatória e a superior, à última etapa da educação básica obrigatória, acabou se tornando um dos grandes desafios atuais na formulação de políticas públicas educacionais. Parece-nos, contudo ter sido a reforma do currículo do ensino médio o principal

eixo estruturador da reforma geral do ensino médio no Brasil que marcou a década de 1990 e os primeiros anos do Século XXI.

1.1.1 A reforma curricular: eixo estruturador da reforma geral do ensino médio

Lopes (2002, p. 387) afirmou que desde sua publicação e distribuição às escolas, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) haviam se constituído como a expressão maior da reforma desse nível de ensino no Brasil. O documento dos parâmetros é a carta de intenções governamentais para o nível médio de ensino. Configura-se desta forma como um discurso que, como todo discurso oficial, projeta identidades pedagógicas e orienta a produção do conhecimento oficial – “o conhecimento educacional construído e distribuído às instituições educacionais pelo Estado em sua atuação como campo recontextualizador pedagógico oficial” (LOPES, 2002, p. 387).

Lopes (2000) nos lembra também que desde o início das primeiras formulações da Secretaria da Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC), voltadas para a reforma do ensino médio, iniciadas no primeiro governo Fernando Henrique Cardoso (1994-1998), tínhamos como diretrizes fundamentais: a) a identificação do ensino médio com a formação geral básica, articulada com uma perspectiva de educação tecnológica e com o mundo do trabalho; b) o ideário de diversificação e flexibilização curricular, como forma de estabelecer um modelo educacional flexível de atendimento às diferentes clientelas; c) a autonomia da escola e do aluno na adequação curricular, favorecendo o processo formativo contextualizado; e d) a definição de diretrizes curriculares nacionais que privilegiassem as competências e as habilidades básicas voltadas para o trânsito e a complementaridade entre o ensino regular e a formação profissional.

Dois princípios pedagógicos foram reconhecidos como os grandes eixos estruturadores do novo currículo: a interdisciplinaridade e a contextualização. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL/CEB, 1998) encontramos alguns fragmentos que são elucidativos. No artigo 8º há uma tentativa de apontar o que o Estado pretende para as escolas ao propor o uso da interdisciplinaridade como eixo estruturador dos currículos do ensino médio:

I - a Interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos; II - o ensino deve ir além da descrição e procurar constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir,

objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação; III - as disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimentos que representam, carregam sempre um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade; IV - a aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e por esta razão as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir esse objetivo, de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns, e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável buscar a complementaridade entre as disciplinas a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado; V - a característica do ensino escolar, tal como indicada no inciso anterior, amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho (BRASIL/CEB, 1998, p.3).

No Parecer 15/98 que lança as DCNEM, a interdisciplinaridade não foi definida a partir de seu viés epistemológico, mas sim de acordo com uma visão metodológica, sendo explicada em termos de prática pedagógica que deveria ir além da mera justaposição de disciplinas. Denota que seria principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderia ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do ensino médio. Ao invés de serem estabelecidos conteúdos específicos, são destacadas as competências de caráter geral que devem dar conta de desenvolver no aluno a capacidade de aprender. Sobre contextualização as DCNEM (BRASIL/CEB, 1998), expõem:

I - na situação de ensino e aprendizagem, o conhecimento é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido, e por causa desta transposição didática deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno a fim de adquirir significado; II - a relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania; III - a aplicação de conhecimentos constituídos na escola às situações da vida cotidiana e da experiência espontânea permite seu entendimento, crítica e revisão (BRASIL/CEB, 1998, p.4).

Silva (2003), que analisou em sua tese os documentos que resultaram da intenção desta reforma do ensino médio que discutimos, observou que a partir de determinado momento os termos interdisciplinaridade e contextualização passaram a estar associados ao uso do termo competências e foram tomados como referência para a organização do currículo do ensino médio. Para a autora, isto sugere que os dispositivos normativos foram sendo compostos à medida que se foi implementando um conjunto de prescrições, por vezes desencontradas. O resultado desse movimento, portanto, complexo e contraditório, foi a

produção de um conjunto de prescrições fragmentadas que em muito tem dificultado a compreensão dos próprios dispositivos normativos.

Silva (2003) ainda indica que a fragmentação presente no discurso oficial não quer dizer, no entanto, que se trate de um discurso desarticulado. Observa ainda que o conjunto das prescrições expressam intenções semelhantes quando se trata, por exemplo, de adaptar o currículo às disseminadas mudanças tecnológicas e organizacionais relativas à produção e ao trabalho; as proposições estão articuladas, ainda, ao discurso internacional, explicitado, sobretudo, nos documentos e nas ações de organismos multilaterais de financiamento, como o BIRD e o BID e por outros órgãos como a Oficina para a Educação e Cultura da Organização das Nações Unidas (UNESCO) e a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL).

Embora fique faltando um aprofundamento e delimitação teórica da compreensão dos conceitos interdisciplinaridade e contextualização, os documentos oficiais tentam deixar evidente o que pretendem para o trabalho do professor. Para Silva (2003), as proposições de mudança curricular por meio de uma reforma educacional têm, sobre a escola, alcance limitado, mas, no entanto, produzem alterações no discurso pedagógico, imprimindo novos códigos e símbolos, capazes de atuar com forte carga ideológica que podem conferir legitimidade às mudanças propostas. Neste ponto lembramos que, para Gimeno (1996) o currículo não é algo que se desenhe, se escolha, se ordene, se classifique a priori para depois transmiti-lo e desenvolvê-lo em um esquema, em uma organização escolar e em um sistema educacional. Ele surge como fato cultural real das condições mesmas da escolarização, a partir das pautas de funcionamento institucional e profissional. Para Gimeno (1996, p.36 e 37) “no melhor dos casos, aquilo que se desenha como programa e intenções ou conteúdos culturais será sempre reinterpretado pelas condições institucionais da escolarização”.

Para Lopes (2002), as ambiguidades implícitas no discurso dos PCNEM seria uma forma a se legitimar junto a diferentes grupos sociais, desde aqueles que trabalharam em sua produção até aqueles que trabalham na sua implementação e análise. E é neste sentido que a autora considera necessário o questionamento aos PCNEM:

Não apenas pelo fato de ser uma proposta curricular que se insere nas políticas de conhecimento oficial, que visam à homogeneidade cultural e o controle acentuado da educação, com base em princípios de mercado, estabelecidas na atualidade em países que assumem políticas neoliberais. Mas também porque, em seus princípios de organização curricular tão divulgados como representação do novo e do revolucionário no ensino, permanece uma orientação que desconsidera o entendimento do currículo como política cultural e ainda reduz seus princípios à inserção social e ao atendimento às demandas do mercado de trabalho. Em outras

palavras, sobretudo por ser uma proposta curricular que limita as possibilidades de superarmos o pensamento hegemônico definidor do conhecimento como mercadoria sem vínculos com as pessoas. Um conhecimento considerado importante apenas quando é capaz de produzir vantagens e benefícios econômicos (LOPES, 2002, p. 396).

Somados aos princípios curriculares de interdisciplinaridade e contextualização, integra-se ao discurso regulativo no processo de elaboração dos PCNEM (BRASIL, 1999), o currículo por competências. Competências e habilidades são duas expressões que aparecem constantemente nos documentos oficiais que deliberaram a reforma do ensino médio a partir da LDB de 1996. São também expressões que se “popularizaram”⁶ nas escolas em grande parte por comporem a matriz desenvolvida para estruturar o ENEM na tentativa de definir claramente seus pressupostos.

A discussão sobre o currículo por competências atraiu a atenção de vários pesquisadores da área da educação. Para Zanchet (2003), como a demanda de mão-de-obra com as qualificações que supram as necessidades do novo modelo econômico não conseguem mais ser proporcionadas pela escola, foi incorporado ao discurso das atuais propostas curriculares, decorrentes da aprovação da LDBN/96, que à educação escolar cabe desenvolver nos educandos competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano. Estas seriam necessárias à inserção no processo produtivo. Para a autora, nessa perspectiva, as reformas curriculares implementadas pelo governo federal incitaram as escolas a adotarem para o nível médio, a formação por competências.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (BRASIL, 1999), temos uma tentativa de explicação para o termo competência:

[...] capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento (BRASIL, 1999, p.27).

Zan (2012) nos lembra que a justificativa para um currículo centrado nas competências aparece nos documentos ao afirmar-se que as competências seriam mais gerais

⁶A partir de minha prática docente em escolas pública e privadas de ensino médio verifiquei que os termos competências e habilidades ganharam mais notoriedade que os termos contextualização e interdisciplinaridade, quando se discute o ENEM. Minha hipótese é que a popularização dos conceitos competências e habilidades ocorreu em consequência do acesso dos professores as provas do ENEM, e de sua Matriz, mais do que o acesso aos PCNEM ou às DCNEM.

e constantes enquanto os conteúdos são mais específicos e variáveis. Aponta-se desta forma que o currículo do ensino médio seja definido com base em conteúdos disciplinares constituintes de competências básicas que sejam também pré-requisitos de formação profissional.

No Documento Básico do ENEM (2000), encontramos mais uma definição para o conceito de competências e de seu derivado, o conceito de habilidades estruturantes da matriz avaliativa do ENEM⁷:

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, 2000, p. 5).

De qualquer forma, a política norteadora da reforma curricular esteve articulada ao pressuposto de uma propalada necessidade de articulação entre demandas da economia e educação escolar. Esse pressuposto, segundo Silva (2003), às vezes se mostrou de forma explícita e outras vezes encontrou-se subsumido nos dispositivos legais que fundamentaram e normatizaram a proposta de reforma do ensino médio. No que diz respeito à reforma curricular, o pressuposto da necessidade de adequação da escola média 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, impôs-se o planejamento, a implementação e a avaliação de uma proposta curricular que tomou a noção de competências como definidora da formação pretendida.

Esse discurso sobre preparação do sujeito para o trabalho ou preparação do sujeito para o mercado nos levou a discussão feita por Sacristán e Gómez (1998), sobre o caráter plural e complexo do processo de socialização na escola. Esta discussão nos permite repensar a tese de que a mudança curricular, centralizada na noção de competências, voltada para uma escola inserida na lógica do capitalismo atual, seria capaz de adequar os sujeitos aos imperativos de uma economia de primazia das leis de mercado.

A escola ocidental contemporânea vive a tensão em preparar cidadãos para uma sociedade politicamente organizada pela democracia, e que vive as incoerências do meio de

⁷Apresentaremos adiante esta Matriz, no Capítulo 2 sobre o ENEM.

produção capitalista, no qual o mercado e a propriedade privada ditam as regras. Para Pérez Gómez (1998, p.19), este é o “caráter plural e complexo do processo de socialização na escola”. Para o autor:

O processo de socialização como reprodução da arbitrariedade cultural dominante e preparação do aluno/a para o mundo do trabalho e para sua atividade como cidadão/dã não pode ser concebido como um processo linear, mecânico. Pelo contrário, é um processo complexo e sutil marcado por profundas contradições e inevitáveis resistências individuais e grupais (PEREZ GÓMEZ, 1998, p.19).

Desta forma, como a escola tem realizado este complexo processo de socialização? Para Pérez Gómez (1998, p. 17), por um lado:

Os alunos/as aprendem e assimilam teorias, disposições e condutas não apenas como consequência da transmissão e intercâmbio de ideias e conhecimentos explícitos, mas também e principalmente como consequência das interações sociais de todo tipo que ocorrem na escola ou na aula.

Por outro lado, quando diz respeito ao currículo oficial de conteúdos (Ibid, p. 18): “O que o aluno (a) aprende e assimila mais ou menos consciente, e que condiciona seu pensamento e sua conduta a médio e longo prazo, se encontra além e aquém dos conteúdos explícitos nesse currículo”. Aqui reside o complexo processo de socialização da escola, como se fosse uma ação dialética.

Para o mesmo autor (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 21), a função educativa da escola compreende processos de socialização e humanização:

A mesma tensão dialética que aparece em qualquer formação social, entre tendências conservadoras que se propõem garantir a sobrevivência mediante a reprodução do *status quo* e das aquisições históricas já consolidadas (socialização) e as correntes renovadoras que impulsionam a mudança, o progresso e a transformação, como condição também de sobrevivência e enriquecimento da condição humana (humanização), acontece de forma específica e singular na escola.

Sendo assim, seria ingenuidade crer que um currículo por competências seria capaz, por si só, de promover na instituição escolar a adequação dos sujeitos ao mercado de trabalho numa lógica regulada pelos ditames do capital. Acreditamos, assim como os autores acima referenciados, que a escola é instituição onde a tensão dialética entre socialização e humanização ocorre e, portanto, apesar das normatizações curriculares, o processo de formação das novas gerações não é linear e mecânico.

Independentemente das discussões que poderão ser realizadas *a posteriori* sobre a relação entre currículo por competências e demandas do mercado numa sociedade capitalista, podemos dizer, portanto, que no final da década de 1990 a reforma do ensino médio ganhou notoriedade com a tentativa de introdução de um novo currículo na rede pública de ensino. Quatro conceitos foram privilegiados na produção deste novo currículo: interdisciplinaridade, contextualização, competências e habilidades. O que nos parece mais intrigante é o fato de que as novas propostas para o ensino médio excluem o papel do professor no processo de formulação das novas diretrizes curriculares:

[...] a proposta aprovada para o ensino médio, além de ter trazido inovações na forma de sua concepção e organização, não foi acompanhada das mínimas condições de investimentos na formação dos protagonistas da ação educativa, tampouco estes foram considerados sujeitos no processo de implantação da reforma!” (ZANCHET, 2000, p. 142).

Adiantamos já que a relação entre reforma curricular e desenvolvimento da docência implica a compreensão primeira de que não há linearidade no processo político de implementação de mudanças no trabalho pedagógico. Entre a proposta política de reformular o fazer pedagógico e o fazer docente na prática há um universo de relações que devem ser analisadas para que se alcance a percepção de alterações na prática do professor.

Assim como Silva (2003), compreendemos o currículo como portador, ao mesmo tempo, de uma razão que tem privilegiado a adaptação, mas que, contraditoriamente, anuncia a possibilidade de emancipação. E isto nos permite tomar a escola como depositária das contradições que permeiam a sociedade. Permite localizar, nela, as relações entre indivíduo e sociedade como relações historicamente construídas. Desse modo, as escolas não são simplesmente alvos das proposições externas, presentes, por exemplo, nas reformas educacionais.

Aliás, ao buscarmos a perspectiva dos professores, é preciso lembrar que eles se constituem mediadores entre a sociedade e o aluno, e, portanto, “não reproduzem simplesmente de um modo receptivo algo já estabelecido”, como afirma Adorno (1995). A própria natureza complexa do trabalho do professor comporta as contradições que o situam ao mesmo tempo como sujeito e como objeto da formação do aluno.

Para Lopes (2002), considerar que as escolas reinterpretem, reelaborem e redimensionam o discurso oficial não significa, menosprezar a importância desse discurso. Esse discurso tem se mostrado capaz de compor sua própria legitimidade, tanto ao afirmar o caráter de inovação, quanto ao realizar a apropriação de um ideário pedagógico já legitimado.

Dá que sua importância reside, também, na força que exerce na produção de um novo discurso regulativo. Afirma a autora, também, que o discurso pedagógico oficial formado pelos documentos oficiais é capaz de regular a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos, suas relações sociais de transmissão e aquisição e a organização de seus contextos, redefinindo as finalidades educacionais da escolarização.

Como nos lembra Zanchet (2003), as medidas sugeridas pela proposta de reforma do ensino médio na década de 1990 exigem mudanças na seleção, no tratamento dos conteúdos e a incorporação de instrumentos tecnológicos na prática pedagógica escolar. No interior da sala de aula, o compromisso do professor seria trabalhar para o desenvolvimento de competências, as quais, se bem desenvolvidas, poderiam proporcionar aos alunos melhores perspectivas de acesso ao mercado de trabalho ou ao prosseguimento dos estudos. Concomitantemente com a divulgação dessas medidas, o MEC implantou o ENEM como instrumento de avaliação de competências, como possível política indutora da construção de novos saberes aos professores. Antes de (re)conhecermos, porém, a política avaliativa do ENEM, convém uma análise da atualização da normatização curricular.

É muito importante notarmos que o ENEM surge como proposta avaliativa diante da reforma curricular da década de 1990 e, mesmo com a legislação curricular alterada, o exame permanece como sistema avaliativo e meio indutor de mudanças nas práticas pedagógicas dos professores.

1.1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 2011: novos sentidos para o ensino médio

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, lançadas em 1998, tiveram papel centralizador na tentativa de reformulação do ensino médio. O ensino por competências configurou-se como eixo fundamental deste documento. Estudos no campo do currículo indicam que este marco normativo supria a demanda por um ensino médio que satisfizesse as necessidades do mercado, ou seja, que garantisse a formação de jovens para um mercado de trabalho cada vez mais exigente, dentro da lógica neoliberal. No entanto, ao atualizar nossa pesquisa bibliográfica sobre o ensino médio, nos deparamos com documentos mais recentes que buscam redimensionar a reforma do ensino médio apresentando dissonâncias, em termos teóricos e ideológicos, se comparados aos documentos curriculares lançados no fim da década de 1990.

Pautamos-nos em dois documentos essencialmente: a Resolução CNE/CEB nº4, de 13 de julho de 2010, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* (DCNEB), e o Parecer CNE/CEB nº5/2011, aprovado em 4 de maio de 2011, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM). Nestes dois documentos evidencia-se nos textos uma preocupação latente com a situação do ensino médio no país, considerando-se a necessidade de contornar a baixa taxa de matrículas, a evasão, a distorção idade/série, os desencontros entre os anseios da juventude e o currículo oferecido pelas escolas, enfim considerando a situação vigente do nível médio de ensino da rede pública no país.

Como afirma Lopes (2012, p. 702):

A qualidade da educação é uma reivindicação usual, vinculada à ideia de que o currículo precisa garantir a possibilidade de crianças e jovens permanecerem na escola e atingirem os níveis instrucionais julgados necessários a um projeto de sociedade. Em discursos críticos, a qualidade também se associa à finalidade de formar identidades vinculadas à emancipação e à justiça social.

Encontramos nas diretrizes atuais para a educação básica e o ensino médio este discurso que Lopes (2012) designa como crítico, se comparado àquele que embasou as diretrizes de 1998. Nas Diretrizes para a Educação Básica (BRASIL, 2010), temos, por exemplo, que o ensino médio como etapa responsável pela terminalidade do processo formativo da educação básica, deve se organizar para proporcionar ao estudante uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva de emancipação humana. A expectativa é que esta proposta fosse além da anterior que se pautava na ideia de ensino médio como meio de preparação básica para o trabalho e a cidadania.

Esta base unitária está assim explicitada:

§ 1.º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2.º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3.º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4.º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos

e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2010, p.195).

Atualizando, portanto o que o Estado espera, a partir dos documentos que regulamentam as diretrizes para o ensino básico temos que, os princípios e as finalidades que orientam o ensino médio para adolescentes em idade e 15 a 17 anos, preveem:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho, tomado este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do estudante como um ser de direitos, pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática (BRASIL, 2010, p.485).

Admite-se no referido documento que “o conjunto de funções atribuídas ao ensino médio não corresponde à pretensão e às necessidades dos jovens dos dias atuais e às dos próximos anos”. Assim, é proposto:

Na perspectiva de reduzir a distância entre as atividades escolares e as práticas sociais, o ensino médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas: no trabalho, como preparação geral ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; nas artes e na cultura, como ampliação da formação cultural. Assim, o currículo do ensino médio deve organizar-se de modo a assegurar a integração entre os seus sujeitos, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, tendo o trabalho como princípio educativo, processualmente conduzido desde a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.40).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2011) encontramos também um texto que aponta a situação da rede pública do país de forma bastante realista e que, em muitos pontos, vai ao encontro do que têm apresentado as pesquisas em educação. Constata-se que a estrutura do nível médio de ensino público, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho. Que propostas têm sido feitas na forma de leis, de decretos e de portarias ministeriais e visam, desde a inclusão de novas disciplinas e conteúdos, até a alteração da forma de financiamento.

Os conceitos a partir dos quais foram formuladas estas diretrizes rompem com a perspectiva do currículo por competências que embasou as anteriores diretrizes para o ensino médio. Mesmo com o respaldo ainda da LDB/96 as recentes diretrizes curriculares para o

ensino médio indicam uma reorientação teórica que coloca novos horizontes e sentidos para o ensino médio. A preocupação com os alunos trabalhadores, a própria concepção de trabalho como atividade humana realizadora e o princípio educativo indicam que houve uma brecha histórica, aberta pelo capitalismo (que demanda mão-de-obra mais qualificada), na qual é possível assumir um sentido para o ensino das juventudes que vá além do seu ajustamento aos desafios do mercado.

Fernandes (2012), ao analisar os pressupostos teóricos que embasaram a concepção destas DCNEM, encontra forte viés marxista que tem marcado parte do pensamento intelectual da esquerda que ancora os estudos sobre a educação no Brasil (MANACORDA, 1991; NOGUEIRA, 1987; NOSELLA, 1987; RAMOS, 2005; SAVIANI, 1991; 2003; 2007; SOUZA JÚNIOR, 2010). Estes autores auxiliam a compreensão da onilateralidade, do trabalho como princípio educativo e da politecnia, fundamentos teóricos da recente proposta curricular para o ensino médio.

Onilateralidade é o conceito que exprime a concepção do homem em sua totalidade, que se opõe à lógica burguesa e industrial que dimensionou o homem unilateral, aquele a quem resta ou o trabalho braçal, ou o trabalho intelectual. Para Marx a onilateralidade é compreendida como superação da alienação (MANACORDA, 1991). Segundo Fernandes (2012), o *trabalho* é encarado como um *princípio educativo* a partir do momento em que ao trabalhar, o homem se educa. A partir desta ideia todos os homens deveriam trabalhar, pois produzir a própria subsistência e participar de diversas dimensões do mundo do trabalho, é direito e dever de todos. Em contraposição, uma sociedade que cria indivíduos para explorar e viver do trabalho dos outros é injusta e desintegradora do próprio homem. O termo *politecnia* indica a proposta marxista para formação dos trabalhadores em direção à onilateralidade, ou seja a materialização da proposta de educação pelo trabalho em direção a onilateralidade, a realização do homem e superação da alienação oriunda do sistema de produção capitalista.

Portanto, comparado ao suporte teórico e conceitual das diretrizes curriculares anteriores (BRASIL/CEB, 1998), o discurso que fundamenta as atuais DCNEM (BRASIL, 2011), ultrapassa a perspectiva de “formar para a vida”, ou de formar para a cidadania e para o trabalho. A qualidade da educação neste caso se associa, como afirmou Lopes (2012), à finalidade de formar identidades vinculadas à emancipação e à justiça social, ou seja, é um discurso mais crítico, menos conservador do ponto de vista político e ideológico.

Lembramos que, passados 15 anos, desde a promulgação das DCNEM em 1998, mudanças muito significativas ocorreram no campo social e tecnológico, como por exemplo, a expansão da rede mundial de computadores (*internet*) e uma popularização do acesso a ela.

Acreditamos que as DCNEM (BRASIL, 2011) também atendem, em linhas gerais, a apelos de pesquisadores e profissionais da educação quando destaca que:

[...] é preciso, além da reorganização curricular e da formulação de diretrizes filosóficas e sociológicas para essa etapa de ensino, *reconhecer as reais condições dos recursos humanos, materiais e financeiros das redes escolares públicas em nosso país*, que ainda não atendem na sua totalidade às condições ideais. É preciso que além de reconhecimento esse processo seja acompanhado da efetiva ampliação do acesso ao ensino médio e de medidas que *articulem a formação inicial dos professores com as necessidades do processo ensino-aprendizagem*, ofereçam subsídios reais e o apoio de uma eficiente política de formação continuada para seus professores – tanto a oferecida fora dos locais de trabalho como as previstas no interior das escolas como parte integrante da jornada de trabalho – e dotem as escolas da infraestrutura necessária ao desenvolvimento de suas atividades educacionais (BRASIL, 2011, grifos nossos).

Ressalta-se ainda, e aqui aparece também um divisor de águas (teórico e legislativo) em relação às diretrizes anteriores:

Um dos principais desafios da educação consiste no estabelecimento do significado do ensino médio, que, em sua representação social e realidade, ainda não respondeu aos objetivos que possam superar a visão dualista de que é mera passagem para a educação superior ou para a inserção na vida econômico-produtiva. Esta superação significa uma formação integral que cumpra as múltiplas finalidades da educação básica e, em especial, do ensino médio, completando a escolaridade comum necessária a todos os cidadãos. Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário, mas, sim, uma formação com base unitária, viabilizando a apropriação do conhecimento e desenvolvimento de métodos que permitam a organização do pensamento e das formas de compreensão das relações sociais e produtivas, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana (BRASIL, 2011, p. 29).

Não estamos afirmando que houve uma banalização da noção de competências, ou que este conceito tenha se extinguido dos documentos e materiais oficiais que chegam as escolas de nível médio. O ENEM ainda utiliza o termo competências em sua matriz de organização dos conteúdos da prova. O material didático distribuído na rede estadual de São Paulo se constrói ainda numa perspectiva do ensino de competências. Há forte oposição ideológica a esta perspectiva de currículo que alcançou conquistas nas atuais diretrizes para o ensino médio. Ao trabalharmos com as Diretrizes Curriculares Nacionais atuais, verificamos a perda de centralidade do conceito competências e da perspectiva de um ensino voltado para as demandas do Mercado.

Fernandes (2012) nos lembra que o embate sobre a concepção de ensino médio a ser configurada no Brasil, “tem atravessado não só o campo jurídico, mas também em torno das diretrizes curriculares nacionais que influenciam a organização dos currículos prescritos”

(FERNANDES, 2012, p. 70). Para ela, a aprovação das DCNEM em 2011 foi extremamente necessária para se alavancar mudanças no quadro crítico vivido pelo ensino médio no país.

É válido atentar-nos para a compreensão dos embates que permeiam a legislação e diretrizes gerais para o ensino médio identificando que, mesmo que não seja a realidade, a lei expressa forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade, “a qual se alinha ou à sustentação, ou à transformação de uma determinada realidade” (FERNANDES, 2012, p. 73). Como vimos anteriormente, o ensino médio é uma etapa da escolarização que expressa com nitidez as contradições de uma sociedade marcada profundamente pela desigualdade social e econômica.

Percebemos, por fim, que a proposta de reforma do ensino médio que teve como base a LDB/96 e a configuração deste nível de ensino como etapa final da educação básica abriu espaço para fortalecer a identidade do ensino médio. Porém, num jogo incessante de forças políticas e ideológicas, ora conservadoras ora progressistas, a condução das diretrizes curriculares acaba por não atingir os professores. A discussão sobre as diretrizes, num primeiro momento ancorada na pedagogia das competências e no sentido de uma formação atrelada à adaptação dos jovens ao mercado, e no momento mais recente ancorada na perspectiva crítica (mais “a esquerda”) de formação integral dos jovens, está muito mais no plano da normatização do que no cotidiano de quem faz a escola. Neste contexto, o ENEM faz mais sentido para o professor, pois ao servir como instrumento de acesso ao ensino superior, este exame possibilita que alunos vejam mais sentido em frequentar a escola. Ao enxergar este sentido, o jovem participa da aula. E para o professor a atenção do aluno, o seu interesse, é um motivador para o trabalho.

Reafirmarmos, portanto, a nossa percepção de como o ENEM se manteve fortalecido diante destas alterações de diretrizes curriculares. Por sua resistência diante das alterações curriculares, parece-nos que o referido exame passa a ter mais legitimidade junto aos docentes. Estes, enquanto sujeitos da prática, de alguma forma ou, a partir de inúmeras estratégias e alternativas, reagem às mudanças curriculares e das políticas em geral que envolvem o ensino médio. As constatações sobre o campo da política e do currículo reafirmam nossa intenção de compreender o universo dos professores diante das orientações (ou da ausência destas) que estão redimensionando a proposta do ensino médio a partir do ENEM.

Pensando em sua permanente transformação e construção, não é nosso objetivo esgotar o tema ensino médio neste capítulo. Nosso foco de pesquisa é o professor diante das repercussões do ENEM em seu trabalho. O panorama sobre ensino médio que aqui

apresentamos nos dá a ideia de complexidade e desafios que envolvem o pensar sobre e transformar a realidade desta etapa. Enfim, foi necessário partir deste panorama para analisar, a seguir, a criação e consolidação do Exame Nacional do Ensino Médio.

CAPÍTULO 2 – (RE)CONHECENDO O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

O ENEM esteve originalmente vinculado à reforma política educacional que marcou a década de 1990 no contexto escolar brasileiro. Buscamos, portanto destacar no capítulo 1 a reforma curricular do ensino médio a partir da LDB/96, atualizando este panorama ao analisarmos a mais recente documentação curricular voltada ao nível médio de ensino, já na segunda década do Século XXI. Identificamos que, nas últimas décadas, houve uma “briga ideológica” para dar sentido ao ensino médio, que seguiu diferentes aportes teóricos para sustentar diretrizes curriculares. No entanto, apesar das mudanças de governos e das reformas curriculares, o ENEM permaneceu se fortalecendo como política avaliativa.

Esta contextualização nos possibilita agora pensar o ENEM de forma específica, já que o objetivo central da pesquisa que resultou nesta tese é compreender, na perspectiva de professores, as repercussões do ENEM sobre suas práticas profissionais. Também porque partimos do pressuposto de que o exame, como uma política avaliativa de largo alcance, seria capaz de induzir mudanças nas práticas docentes.

A LDB/96 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. Segundo Zanchet (2003), 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. Esta condição fez emergir, nas agendas governamentais, políticas de avaliação para todos os níveis escolares. Salienta também que:

A centralidade dada à avaliação nas atuais políticas educacionais nos faz pensar sobre as relações que se estabelecem entre os processos avaliativos e o trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula. A cada ano, após divulgados os resultados das avaliações nacionais, ouvem-se os mais diversos comentários sobre a qualidade do ensino. Responsabilizam-se os professores pelo insucesso dos alunos e pela baixa qualidade do ensino ministrado nas escolas e nas universidades. A temática da avaliação vincula-se, de forma bastante intensa, à prática pedagógica do professor à formação docente, despertando o interesse em aprofundar estudos nessa direção (ZANCHET, 2003, p. 17).

Temos observado a centralidade que o ENEM adquire na vida escolar de nível médio ao relacionar-se diretamente com as reformas propostas para esta etapa desde o final da década de 1990. Para Lopes e López (2010) o foco nas competências e habilidades foi apresentado como uma organização curricular e uma forma de avaliação obrigatória, na

medida em que são entendidas como capazes de atender às mudanças no mundo globalizado. Já vimos como se estruturou esta organização curricular, e notamos que, mesmo com as mudanças de sentido das diretrizes curriculares, o ENEM permanece como avaliação externa que vem ganhando notoriedade, pelo número de inscritos e relações com outras políticas educacionais, como as de acesso ao ensino superior.

2.1 ENEM: sistema avaliativo condensador dos princípios da reforma educacional do ensino médio

A cada ano, desde 1998, percebemos forte influência quer direta, ou indiretamente, do ENEM em nossas escolas. A cobertura da mídia também fortalece a repercussão que o exame vem tomando na vida dos estudantes egressos do ensino médio e daqueles que almejam o acesso ao ensino superior. 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), 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 paralelamente à reforma do ensino médio, 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). Considera-se possível, ainda, alcançar os seguintes objetivos específicos⁸:

- a) Autoavaliação: oferecer uma referência para que cada estudante possa proceder a sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- b) Seleção para o mercado de trabalho: estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;

⁸Objetivos Específicos do ENEM original: chamaremos de ENEM original o exame antes da reformulação em 2009.

c) Substituição aos vestibulares: estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior.

Segundo o Relatório Pedagógico (BRASIL, 1998), a utilização dos resultados do ENEM nos processos de seleção das instituições de ensino superior foi a primeira modalidade social de uso do exame e, desde sua implantação, constitui-se no mais forte atrativo aos que a ele se submetem. Com o advento do PROUNI⁹, esta utilização social ampliou-se cada vez mais com resultados efetivos no sentido de proporcionar o ingresso de jovens no ensino superior. Afirma o documento que até então, a maioria destes jovens desistia de continuar os estudos tendo em vista a escassez de vagas em instituições públicas e à falta de condições de pagar uma faculdade particular.

De uma forma geral, o ENEM 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 faces: questões objetivas e redação. Seu diferencial 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) e também no que se refere à sua utilização, pois oferece aos estudantes um “instrumento para Autoavaliação”. Pinto et al. (2003) apontam que o ENEM tem procurado apresentar uma descrição do seu construto teórico e dos critérios que fundamentam a correção das provas objetiva e de redação, fornecendo um boletim individual de resultados, que cada examinando recebe três a quatro meses após a realização do exame. Assim, pode utilizá-lo para autoavaliação, acesso ao mercado de trabalho ou alternativa de acesso à universidade.

No Documento Básico que busca esclarecer as características do ENEM temos que:

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, e, ainda, as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB (BRASIL, 2002, p. 2).

⁹Adiante, ao destacarmos o “Novo ENEM”, voltaremos a escrever sobre o Prouni aprofundando a discussão sobre a relação entre o ENEM e o acesso às Universidades.

O INEP/MEC também tem disponibilizado para as escolas, professores e comunidade em geral um relatório pedagógico. Este é um documento que apresenta toda a estrutura e sistemática da prova, e também todas as questões resolvidas e comentadas, especificando quais as competências e habilidades avaliadas em cada questão. Além disso, informa o percentual de acertos e erros de cada questão¹⁰.

O exame, 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. Segundo o Documento Básico:

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 desta matriz 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).

¹⁰ Na escola onde foi realizada nossa pesquisa, a equipe gestora afirmou não ter recebido este relatório nos últimos dois anos.

O construto de competências e habilidades que eram avaliadas na parte objetiva do ENEM, quando esta era composta por sessenta e três questões, encontra-se nos anexos 1 e 2. A parte objetiva da prova era então elaborada como um instrumento de medida vinculado a esta matriz de cinco competências e vinte e uma habilidades e, avaliava três vezes cada habilidade, gerando um conjunto de sessenta e três questões de múltipla escolha. A matriz do ENEM também supõe que a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos manifesta-se em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades na escola. Na redação, portanto, o participante é avaliado enquanto “escritor do mundo ou produtor de um texto sobre a realidade” (PINTO, 2003, p. 269), com base nas mesmas cinco competências que estruturam a parte objetiva da prova.

Assim estava, portanto, organizada a avaliação do ENEM em torno de cinco qualificações gerais ou capacidades operativas articuladas, as competências. A verificação das competências se estabelecia, na parte objetiva da prova, enfeixando-se algumas das vinte e uma diferentes capacidades operativas mais específicas. Essas habilidades eram exercitadas ao tratar de situações-problema e apresentadas nas questões em contextos reais. Na parte relativa à redação, as competências eram verificadas atribuindo-se valores distintos aos diferentes aspectos da compreensão e da elaboração do texto. Enfim, era este o conjunto de habilidades e competências que constituía a matriz de descritores de avaliação do ENEM até 2008.

Na prática, até 2008, o desempenho do participante era avaliado nas duas partes da prova (objetiva e redação), valendo 100 pontos cada uma delas. Esse desempenho era qualificado de acordo com as premissas teóricas da matriz de competências “que se refere às possibilidades totais da cognição humana na fase de desenvolvimento próprio aos participantes do ENEM – jovens e adultos” (BRASIL, 2002, p. 8). Essa qualificação era expressa nas seguintes faixas de desempenho: insuficiente a regular, que corresponde às notas entre 0 a 40, inclusive; regular a bom, que corresponde às notas entre 40 a 70, inclusive; e de bom a excelente, que corresponde às notas entre 70 a 100. Os participantes do exame recebiam um boletim individual de resultados, que não eram divulgados por meio de publicação ou instrumentos similares. Porém, as instituições neles interessadas, estabelecimentos de ensino pós-médio e superior e instituições do mercado de trabalho, a eles teriam acesso desde que obtivessem a autorização do participante. As instituições de ensino pós-médio e 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 âmbito do 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.

Para Silva (2003, p. 258), 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 “falharam por não incorporarem com exatidão as proposições”.

Castro e Tiezzi (2005, p. 133) apontaram o ENEM como um poderoso instrumento indutor de mudanças, na medida em que “expressa no que é avaliado aquilo que deveria ter sido ensinado”. E destacam ainda, como já vimos no capítulo anterior, que as demandas que geraram a reforma do ensino médio, passando pela LDB de 1996, foram as exigências do mercado de trabalho, a expansão da oferta de vagas rumo à universalização do acesso e afirmam a relação direta entre as políticas de avaliação como o ENEM e a “ênfase em programas de formação continuada de professores” (CASTRO; TIEZZI, 2005, p. 130).

É possível assim inferir aqui que o INEP impõe ao ENEM a responsabilidade de oferecer uma referência para os professores sobre quais competências precisam ser desenvolvidas e como elas podem ser avaliadas. Esse parece ser um dos pontos centrais que justifica o esforço empreendido pelo INEP para a realização desse exame, justificando a relação direta que a reforma propõe entre a formação dos professores e o ENEM, ou seja, entre este exame e a necessidade de preparar os professores para atuarem na direção das demandas do ENEM. Na Revista do ENEM (2001, p. 12) encontramos a seguinte afirmação: “esse é o poder transformador do ENEM: quando você avalia dessa maneira, está dizendo que isso é que deveria ter sido ensinado. Esse é o grande poder pedagógico do ENEM e a grande ajuda que pode dar à reforma do ensino médio”.

Se como afirmam Castro e Tiezzi (2005), “o ENEM surge como um poderoso instrumento indutor de mudanças”, nos cabe entender qual a perspectiva dos professores neste processo e quais mudanças são induzidas no trabalho docente. Uma consequência pode ser observada no novo currículo para o ensino médio no estado de São Paulo, bem como no material didático utilizado atualmente na rede estadual paulista, pois ambos focalizam as

competências e habilidades a serem avaliadas no ENEM. A escola onde desenvolvemos nossa pesquisa apoiou sua proposta pedagógica nos conceitos sobre os quais discorreremos no capítulo 1 (competências, habilidades, interdisciplinaridade e contextualização) e que permeiam o currículo paulista para o ensino médio.

Por este alcance variado do exame é que Lopes e López (2010) têm afirmado que:

[...] 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).

É neste sentido que consideramos o ENEM uma política pública. Na medida em que, sendo um sistema avaliativo, ele condensa os princípios da pretendida reforma educacional do ensino médio. E como uma política avaliativa de largo alcance que produz “efeitos mais ou menos convergentes de adesão a seus princípios”, “entrelaçando e interpenetrando o processo de ensino-aprendizagem” reforçamos aqui o pressuposto de que o ENEM seria capaz de induzir mudanças nas práticas docentes.

2.2 O Novo ENEM

O surgimento do ENEM teve vínculo direto com as propostas curriculares da reforma do ensino médio, iniciada no final da década de 1990, após a promulgação da LDB/96. A noção de um ensino por competências ancorado nos conceitos pedagógicos de contextualização e interdisciplinaridade parece-nos ter marcado esta relação ENEM - diretrizes curriculares para o ensino médio - reforma do ensino médio.

Esta relação aparece reforçada, mesmo com as mudanças discursivas, nas novas diretrizes curriculares para a educação básica e ensino médio. No item que trata da avaliação no Parecer CNE/CEB nº 7/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, consta:

A avaliação institucional externa, promovida pelos órgãos superiores dos sistemas educacionais, inclui, entre outros instrumentos, pesquisas, provas, tais como as do SAEB, Prova Brasil, *ENEM* e outras promovidas por sistemas de ensino de diferentes entes federativos, dados estatísticos, incluindo os resultados que compõem

o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou que o complementem ou o substituam, e os decorrentes da supervisão e verificações in loco. A avaliação de redes de Educação Básica é periódica, feita por órgãos externos às escolas e engloba os resultados da avaliação institucional, que *signalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando* (BRASIL, 2010, p. 64, grifo nosso).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2011), há tentativas de expressar uma alteração na lógica da relação entre o que se ensina e o que o ENEM avalia. Encontramos exposto que:

Um dos principais desafios da educação consiste no estabelecimento do significado do Ensino Médio, que, em sua representação social e realidade, ainda não respondeu aos objetivos que possam superar a visão dualista de que é mera passagem para a Educação Superior ou para a inserção na vida econômico-produtiva. Esta superação significa uma formação integral que cumpra as múltiplas finalidades da Educação Básica e, em especial, do Ensino Médio, completando a escolaridade comum necessária a todos os cidadãos. *Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário*, mas, sim, uma formação com base unitária, viabilizando a apropriação do conhecimento e desenvolvimento de métodos que permitam a organização do pensamento e das formas de compreensão das relações sociais e produtivas, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana (BRASIL, 2011, p. 29, grifo nosso).

Neste mesmo tom discursivo de mudança, as DCNEM/2011 afirmam que para tratar das exigências relacionadas ao ensino médio, além do cumprimento do SAEB, o Ministério da Educação vem trabalhando no aperfeiçoamento do ENEM que, gradativamente, assume funções com “diferentes especificidades estratégicas” para estabelecer procedimentos voltados para a “democratização do ensino e ampliação do acesso a níveis crescentes de escolaridade” (BRASIL, 2011, p. 35). Resgatar este debate é importante na intenção de compreender as mudanças no exame, ocorridas especialmente a partir de 2009, quando os próprios órgãos do governo passam a divulgá-lo como o “Novo ENEM”. Ou seja, mudam-se os paradigmas curriculares mas, o ENEM permanece.

Neste sentido, o documento aponta que o ENEM apresenta hoje os seguintes objetivos, conforme art. 2º da Portaria nº 109/2009:

- a) Autoavaliação: oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;

- b) Seleção para o mercado de trabalho: estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- c) Substituição aos vestibulares: estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar a processos seletivos de acesso aos cursos de educação profissional e tecnológica posteriores ao ensino médio e à educação Superior;
- d) Acesso a programas governamentais: possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;
- e) Certificação de conclusão do ensino médio: promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 (LDB);
- f) Avaliação das escolas: promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- g) Avaliação posterior do aluno nas IES: promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior.

Nas DCNEM (BRASIL, 2011) também se afirma que o ENEM ampliou o espectro de atendimento apresentando um crescimento que foi de 156.000 inscritos, em 1998, para 4,6 milhões, em 2009. Em 2014 foram mais de 9,5 milhões de inscritos¹¹. E, portanto, sinaliza que “à medida que se garantir participação de amostragem expressiva do sistema, incluindo diferentes segmentos escolares, se estará aproximando de uma percepção mais fiel do sistema, na perspectiva do direito dos estudantes” (BRASIL, 2011, p. 35).

A relação direta entre as DCNEM e o ENEM fica nítida neste parágrafo:

Mantida a diversidade, a unidade nacional a ser buscada, no entanto, necessita de alvos mais específicos para orientar as aprendizagens comuns a todos no país, nos termos das presentes Diretrizes. Estes alvos devem ser constituídos por expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares da base nacional comum que devem ser atingidas pelos estudantes em cada tempo do curso de ensino médio, as quais, por sua vez devem necessariamente *orientar as matrizes de competência do ENEM* (BRASIL, 2011, p. 48, grifo nosso).

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

¹¹ <http://g1.globo.com/educacao/enem/2014/noticia/2014/05/inscritos-para-o-enem-2014-somam-mais-de-95-milhoes-anuncia-governo.html>. Acesso em 27 de janeiro de 2015.

diretrizes curriculares nacionais devem orientar as matrizes de competência do ENEM. Ou seja, está mantida a relação entre o que se ensina e o que deve ser avaliado externamente. Ou ainda: deve ser ensinado nas escolas de nível médio o que será avaliado pelo ENEM.

Em entrevista concedida ao Jornal Folha de São Paulo, em 17 de março de 2014, o presidente do INEP Francisco Soares afirma que “o ENEM já é nosso currículo”. Para ele, com a aplicação do exame há a possibilidade de implementação de uma base curricular comum. Naquela data, o presidente do INEP afirmou que o currículo da educação básica no Brasil precisaria ser mais bem definido e argumentou que essa tarefa não pode depender de uma escolha do docente. Nesta sua primeira entrevista, após assumir a presidência do Instituto, ainda ressaltou: “Não posso deixar que a definição do que é necessário aprender seja feita pelas diferentes pessoas, nos diferentes lugares [...]. Precisamos muito do professor, mas ele implementa uma decisão do Estado”.

Vale lembrar, conforme Lopes e López (2010), que o governo 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. Almeja revolucionar as práticas pedagógicas, as ferramentas de instrução e o planejamento escolar pela mudança dos objetivos e alvos do ensino. Porém, tais mudanças não são pensadas ao acaso, mas “derivam de hibridismos e recontextualizações de discursos internacionais sobre a educação” (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 90).

Em termos de estrutura, além dos objetivos e funções que fundamentam o Novo ENEM expostos acima, lembramos que 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.

Assim, em resumo, segundo o MEC, a matriz de referência, aprovada em 3 de março de 2009, definiu que o exame seria estruturado a partir de uma matriz de habilidades e um conjunto de conteúdos a elas associados, mediante a definição de quatro áreas de conhecimento, quais sejam: Linguagens e códigos e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias. O ENEM, então, passou a ser organizado por quatro testes, sendo um para cada área do conhecimento, cada um composto por 45 questões de múltipla escolha, além de uma redação,

sendo que este novo modelo de prova se propõe a deixar de exigir “quantidades colossais de informação dos alunos”, para enfatizar o raciocínio, a reflexão e a capacidade de resolver problemas nas quatro áreas do conhecimento (BRASIL/MEC, 2010).

Na página de divulgação do ENEM, no sítio do INEP, é declarado que são principais objetivos do novo exame: “democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio”¹². Andrade (2012) também ressalta as justificativas do INEP para a reformulação do ENEM:

Até 2008, o ENEM era uma prova clássica com 63 questões interdisciplinares, sem articulação direta com os conteúdos ministrados no ensino médio, e sem a possibilidade de comparação das notas de um ano para outro. A proposta é reformular o ENEM para que o exame possa ser comparável no tempo e aborde diretamente o currículo do ensino médio. O objetivo é aplicar quatro grupos de provas diferentes em cada processo seletivo, além de redação. O novo exame será composto por perguntas objetivas em quatro áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias (incluindo redação); ciências humanas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e matemáticas e suas tecnologias. Cada grupo de testes será composto por 45 itens de múltipla escolha, aplicados em dois dias. [...] *A grande vantagem que o MEC está buscando com o novo ENEM é a reformulação do currículo do ensino médio.* O vestibular nos moldes de hoje produz efeitos insalubres sobre o currículo do ensino médio, que está cada vez mais voltado para o acúmulo excessivo de conteúdos. A proposta é sinalizar para o ensino médio outro tipo de formação, mais voltada para a solução de problemas. Outra vantagem de um exame unificado é promover a mobilidade dos alunos pelo país. Centralizar os exames seletivos é mais uma forma de *democratizar o acesso a todas as universidades* (ANDRADE, 2012, p.72, grifos nossos).

É, enfim, neste sentido que podemos concluir que o ENEM, apesar das modificações no âmbito de elaboração das questões, mantém o seu paradigma avaliativo qual seja o de uma avaliação externa somativa, que busca regular pelos resultados a execução de um currículo que vem sofrendo modificações de pressupostos teóricos em suas duas últimas versões (referimo-nos às DCNEM de 1998 e em seguida às de 2012). Além deste papel de avaliação externa reguladora, o Novo ENEM configura-se e ganha notoriedade midiática pelo papel central que passa a desempenhar como meio de acesso ao ensino superior, por diferentes vias, às instituições públicas e privadas.

2.2.1 SiSU e ProUni: ampliação do acesso ao ensino superior

¹² Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2015.

Professores do ensino médio e quem convive com estudantes desta etapa escolar sabem que uma das principais motivações para participação no ENEM é a “possibilidade concreta de carimbar o passaporte de ingresso no ensino superior”, uma vez que os resultados obtidos no ENEM podem ser utilizados como requisito parcial ou total em processos seletivos para ingresso nesse nível de ensino (BRASIL/MEC, 2011). 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 – SiSU. 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 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).

Na prática, os alunos se inscrevem no *site* do SiSU e aguardam a convocação para matrícula mediante a aprovação no curso e universidade por ele escolhidos. Para isso é preciso atingir a nota mínima que a graduação exige no ENEM. A cada ano o SiSU ganha mais notoriedade pela divulgação midiática. Em 2015¹³, o MEC ofertou 205.514 vagas em 5.631 cursos de 128 instituições públicas de ensino superior. Administração (312.991), direito (262.255) e pedagogia (249.348) foram as áreas com o maior número de inscrições. O curso de arquitetura e urbanismo, do Instituto Federal de São Paulo, foi o mais concorrido, com 13.777 inscrições e 344,43 candidatos por vaga.

Para Andrade (2012), a atualização da proposta do ENEM teve como uma de suas principais finalidades recuperar um de seus maiores objetivos, que era o de proporcionar às instituições de ensino superior, não somente às privadas, uma alternativa para os exames vestibulares com uma proposta contemporânea do perfil do estudante. Para a autora, a legítima crítica ao exame era a de que ele propunha um perfil genérico demais do aluno, o que impossibilitava às universidades públicas, com acirradas disputas de vagas, selecionar aquele cujo perfil se voltava satisfatoriamente para o curso pretendido, ou seja, que possibilitava identificar o aluno que demonstrasse claramente ter desenvolvido, na educação básica, habilidades fundamentais para a área que pretendesse cursar no ensino superior. Afirma, portanto, que atento a tal demanda, o MEC passou a promover debates com as universidades a

¹³ <http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/01/26/sisu-2015-divulga-chamada-de-aprovados-confira-a-lista.htm>. Acesso em 27 de janeiro de 2015.

fim de buscar alternativas para o exame, que possibilitassem o uso de seus recursos por essas instituições como alternativa aos vestibulares tradicionais. Então, a proposta do novo ENEM seria a de possibilitar às IESs “enxergar melhor o perfil dos alunos concluintes da educação básica” (ANDRADE, 2012, p. 68).

Esta política de incentivo à mobilidade para universidades públicas de todo o território, através do SiSU, com todas as suas distorções no que se refere às dificuldades de jovens e adultos deixarem suas cidades natais, está começando a ter um efeito direto nas escolhas dos jovens do ensino médio. E sabemos que as políticas levam tempo para surtir consequências mais visíveis e compreensíveis. Por este motivo, também consideramos importante saber o que professores do ensino médio da rede pública pensam e de que forma podem dialogar com os estudantes, no sentido de permitirem a eles o reconhecimento desta política e, por fim, a suposta democratização de acesso ao ensino superior.

Além do SiSU, o ENEM possibilita a participação em programas governamentais de acesso ao ensino superior, como o ProUni – Programa Universidade para Todos. Este, segundo o *site* do MEC¹⁴, é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede 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. Neste programa podem participar 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 é 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.

Além deste reforçado alcance do ENEM, qual seja o de ampliar o acesso de estudantes do ensino médio ao ensino superior, o Novo ENEM segue a mesma perspectiva do original ao manter pressupostos pedagógicos da prova relacionados à avaliação de competências e habilidades, que orientam novas diretrizes para o ensino médio. Desta forma, continua-se estabelecendo indicadores para a elaboração de políticas públicas e para a atuação das escolas, ou seja, “uma das finalidades explícitas do novo ENEM consiste ainda em pautar uma reforma geral do ensino médio” (CARNEIRO, 2013, p. 175).

¹⁴<http://siteprouni.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 5 de fevereiro de 2014.

Nossa inquietação ocorre por compreendermos que esta reforma não se faz sem a compreensão, compromisso e atuação dos professores. Daí nosso interesse pela tradução que os professores fazem da política que envolve o ENEM.

2.3 O ENEM na conjuntura de uma política pública educacional

Na medida em que se intensifica o potencial do ENEM como indutor de mudanças curriculares e, especialmente como mecanismo de acesso ao ensino superior, pensamos ser possível considerar o ENEM uma política pública. Estamos partindo da compreensão de política enquanto política pública voltada à educação. E, com base em Lima e Marran (2013), entendemos 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.

A conceituação de Cavalcanti (2007, p. 26) sobre política pública nos mostra que a política pública pode ser compreendida como um “curso de ação ou inação, escolhido por autoridades públicas para focalizar um problema, que é expressa no corpo das leis, regulamentos, decisões e ações do governo”. Assim, a política pública estaria relacionada com as intenções que determinam as ações de um governo, com o que este escolhe fazer ou não. Palumbo (1994, p. 8) também sinaliza que a política em geral consiste em um “processo, ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes”, sendo que sua manifestação mais visível em termos de política pública é “a estratégia adotada pelo governo para solucionar problemas públicos”. A educação se insere numa esfera de política pública de corte social.

As tentativas de reforma do ensino médio que analisamos no capítulo 1 apresentam a essência de uma política pública para a educação, na medida em que é expressa num corpo de leis, regulamentos, decisões e ações do governo. Os novos currículos para o ensino médio, materializados nas mais recentes diretrizes curriculares, constituem o principal eixo desta reforma e, portanto, desta política. O ENEM, que acabamos de analisar, é a *avaliação* deste processo implementado. Os órgãos oficiais, especialmente o INEP, garantem que o ENEM veio para avaliar a efetivação do novo currículo e, portanto, seria um instrumento de indução de mudanças das práticas docentes no sentido de permitir a concretização da reforma.

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 reforma do ensino médio seria, portanto, uma declaração de mudanças no ensino no sentido de atender a uma nova demanda. Em síntese, as necessidades impostas pelo mercado à sociedade atual de jovens e a suposta falta de identidade do ensino médio. A expectativa seria que a reforma como um todo supra esta nova demanda, atingindo os professores em suas práticas, garantindo diferentes aprendizagens aos egressos do ensino médio. É esperado que o ENEM, ao avaliar os alunos, sirva de impulso à colocação em prática do novo currículo estruturado, especialmente sob os conceitos de contextualização, interdisciplinaridade, competências e habilidades. Esta é a expectativa relacionada ao ENEM. Pois vimos que, mesmo com as novas DCNEM/2011, o exame continua ancorado na ideia de competências e habilidades.

Neste sentido encontramos na abordagem do ciclo de políticas (BALL; BOWE, 1992; BALL, 2001, 2006; BOWE; BALL; GOLD, 1992; MAINARDES, 2006, 2007; MAINARDES; MARCONDES, 2009), elaborada por Ball e colaboradores, uma referência analítica de política educacional que nos permite compreender sua complexidade, desde os contextos macrossociais 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 de nossa pesquisa, são os sujeitos leitores da política.

Ball (1994) também sinaliza que para uma política ter legitimidade e efetivar-se como legítima, é fundamental conhecer como os sujeitos e grupos interpretam-na e a ressignificam ou não para a sua realidade. Assim, a política pública compreende “tanto texto e ação, palavras e ações, o que é promulgado, bem como o que se pretende” (BALL, 1994, p.10). Nesta mesma direção, Lima e Marran (2013, p. 54) também sinalizam que “a capacidade de efetivação da implementação de uma política está centrada na condição de leitura e devolutiva dos contextos para os quais foram elaboradas e da dialogicidade com os atores sociais ou implementadores em relação à sua ressignificação”. Desta forma, enfatizam que “não se pode colocar à margem o entendimento de que as políticas resultam de uma bricolagem de conceitos e decisões globais e locais, na qual um influencia o outro numa relação mútua”.

Na abordagem do ciclo de políticas existe a possibilidade de focar a análise da política considerando a formação do discurso da política e, no nosso caso, especialmente, 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”.

Ball e Bowe (1992) dão origem à abordagem do ciclo de políticas como caminho possível de avaliação de políticas, compreendendo três contextos principais, ou seja, três dimensões específicas na leitura do objeto: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Para os autores Bowe, Ball e Gold (1992), esses contextos se relacionam entre si e cada um tem suas características próprias, como lugares e grupos de interesses, o que envolve disputas e embates.

O primeiro contexto, o *contexto da influência* se constitui basicamente no momento em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos; é quando grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades da política e seus significados. É, enfim, o espaço onde os conceitos adquirem legitimidade e é constituído o discurso que lhe dá embasamento (MAINARDES, 2006).

O segundo contexto, o *contexto da produção de texto*, engloba a produção de diversos textos como documentos legais, ofícios, discursos, entre outros, resultado de disputas e acordos. Por isso, não são necessariamente coerentes e claros. Podem ser até mesmo contraditórios. Ball e Bowe (1992) destacam, portanto, que a política não é feita e finalizada no momento legislativo, e por isso os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao

local específico de sua produção. Ball (2001) também nos lembra que neste processo de construção do texto da política, algumas vozes são legitimadas e ouvidas, outras não.

O terceiro contexto, o *contexto da prática*, é o que nos interessa prioritariamente no momento da pesquisa, no momento de olhar e escutar os professores em relação à influência do ENEM em suas práticas docentes. Este terceiro contexto da abordagem do ciclo de políticas, segundo Ball e Bowe (1992), 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 ou setor a que se destina. Para os autores, ao dialogar com a leitura e o imaginário dos implementadores, constata-se que as políticas não são simplesmente colocadas em prática conforme está no texto, elas podem ser interpretadas de diferentes formas e, então, podem ser *reconstruídas*.

Além destes três contextos citados, em obra posterior, Ball (1994) ampliou a tese do ciclo de políticas ao acrescentar outros dois contextos: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Segundo Mainardes (2006), o quarto contexto do ciclo de políticas apresentado por Ball (1994) – o contexto dos resultados ou efeitos – preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Parte-se da ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados. Nesse contexto, portanto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Esta perspectiva nos sugere que a análise de uma política deve envolver o exame das várias facetas e dimensões de uma política e suas implicações e das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas, sugerindo ainda a necessidade de que as políticas locais ou as amostras de pesquisas sejam tomadas apenas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política. Para Ball (1994) há ainda que ser feita distinção entre efeitos de primeira ordem e de segunda ordem. Os efeitos de primeira ordem referem-se a mudanças na prática ou na estrutura e são evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo, já os efeitos de segunda ordem referem-se ao impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social.

Ainda segundo Mainardes (2006), o último contexto do ciclo de políticas - o contexto de estratégia política - envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Enfim, destacando o terceiro contexto do ciclo de políticas, como afirmam Lima e Marran (2013, p. 57), “não se pode negar o processo de ressignificação ou reinterpretção dos

profissionais que exercem um papel ativo no processo de implementação das políticas, no caso específico para a sua dimensão do trabalho”. É desta perspectiva que consideramos o ENEM enquanto política educacional reconstruída pelos professores, na dimensão do seu fazer docente, de seu trabalho.

Já vimos que o ENEM, envolvido na reforma do ensino médio como avaliação externa, busca verificar se os alunos estão aprendendo segundo os princípios curriculares que embasaram esta reforma. O ENEM foi pensado no *contexto da produção de texto*, como um possível indutor de práticas docentes, na medida em que induziria os alunos e a sociedade de uma forma geral, a cobrar respostas da escola e dos professores em direção à melhoria da qualidade do ensino ofertado, concomitantemente a outras ações do Estado na direção da reforma do ensino médio. Acredita-se também que o ENEM seria um referencial para os professores reformularem suas práticas de ensino segundo os princípios norteadores da matriz de referência, utilizando, por exemplo, as noções de competências, habilidades, interdisciplinaridade e contextualização. Porém, a abordagem do ciclo de políticas, convergente com nosso objetivo de pesquisa, vem confirmar a compreensão de que o profissional do *contexto da prática*, o professor, também é um autor das políticas educacionais, pois sua interpretação sobre o texto é que irá definir sua prática e, neste sentido, não são os professores simplesmente executores de algo já estabelecido por outrem.

Assim, os sujeitos que recebem e estudam os textos de políticas não os leem de forma ingênua. Estes sujeitos, professores ou não, veem os textos/políticas com suas bagagens cheias de experiências, valores e propósitos. E, portanto, as políticas serão interpretadas diferentemente de um para outro, visto que cada sujeito tem sua própria bagagem e interesses diversos. A questão é que quem elabora os textos políticos não tem controle sobre o significado que eles terão, e desta forma, trechos podem ser rejeitados ou absorvidos, ignorados, mal compreendidos ou não. Lembrando também que o sujeito pode utilizar somente o que lhe interessa (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Saber como é vivida e ressignificada a política avaliativa do ENEM pelos atores sociais, os professores, é onde reside, enfim, nosso interesse pelo olhar do contexto da prática.

Compreender antes a profissão docente é uma tentativa de interpretar as ações que temos visualizado no contexto da prática dos professores e, que não parece estar considerada nos documentos da reforma do ensino médio. Na elaboração dos novos currículos e das avaliações pouco é retratado sobre a profissão docente: como se aprende durante a profissão, quais as condições de trabalho atuais na escola, quais as relações possíveis entre o contexto

macrossocial e o cotidiano da sala de aula, enfim, quais as relações entre as diretrizes da política e as identidades dos professores.

Nossa compreensão sobre currículo, avaliação, docência e sobre política pública, porém irá sinalizar que este processo não é linear e automático como se propõe a normatização. Ainda mais quando percebemos os professores como sujeitos silenciados nesse processo.

Buscamos compreender, na perspectiva de professores do ensino médio, as repercussões do ENEM sobre as práticas profissionais docentes, portanto, sinalizar algumas constantes sobre a docência é condição *sine qua non* para sustentar a nossa argumentação e a análise dos dados da pesquisa. É sobre a docência, foco de nossa pesquisa, que trata o capítulo 3 a seguir.

CAPÍTULO 3 – DOCÊNCIA: CONCEITOS E APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Ao colocarmos como centro de análise a docência e os reflexos de uma política de avaliação externa sobre seu trabalho, pensamos que é fundamental traduzir algumas diretrizes teóricas do que vem a ser este campo profissional específico. Desta forma, ao utilizarmos o termo “trabalho docente”, estamos nos referindo especificamente à atividade desenvolvida pelos profissionais da educação diretamente no interior da sala de aula, no caso deste estudo, mais especificamente àqueles inseridos no contexto do ensino médio público na Região Metropolitana de Campinas, em Sumaré-SP.

Também compreendemos, como bem apontam Ferreira e Hypólito (2010), o trabalho docente como um trabalho diferenciado de outros, na medida em que envolve um alto grau de subjetividade, e, em relação a ele, não se tem uma medida absoluta daquilo em que resulta. Além destes autores, outros pesquisadores do trabalho docente (GATTI et al., 2011), que tomamos como referência, sinalizam para a complexidade atual do papel do educador escolar, que implica, não só domínio de conhecimentos disciplinares e metodologias de ensino, mas também compreensões sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças e dos jovens, e compreensão e capacidade de lidar com diferenças. Isso, em ambiente escolar e sala de aula, perpassado por questões culturais, por políticas educacionais de governos, por informações midiáticas, por ambiente ainda permeado por processos relacionais-afetivos, por vivência e convivência com situações as mais variadas, por necessidades comunitárias e pessoais de todos os atores envolvidos.

Partindo, portanto da certeza desta complexidade que envolve a docência é que consideramos essencial traduzir, sem chegar à exaustão do tema, e pela necessidade de síntese da tese, apresentar em linhas gerais algumas compreensões sobre o ser professor. Como o nosso interesse é pela perspectiva dos professores em relação às repercussões do ENEM em seu trabalho, é coerente, além de discutirmos as diretrizes desta política de avaliação e seus pressupostos, saber quem são os professores impactados por mais esta proposta avaliativa da rede pública de ensino no Brasil. Enfim, queremos apresentar, em linhas gerais, concepções sobre o que é ser professor – a profissão docente na atual conjuntura; a construção da identidade docente e o desenvolvimento profissional docente; e as relações entre a docência e as políticas voltadas para a educação.

Segundo Marcelo (2001), a docência representa, na maioria dos países (principalmente nos não desenvolvidos), uma atividade profissional incerta, arriscada e pouco

reconhecida. As condições sociais de pobreza, desigualdade, diversidade cultural, familiar, dos meios de comunicação estão mudando as condições da função docente e da escola. E porque seu campo de especialização é cambiante e complexo, a profissão docente é uma profissão em contínuo desafio. Afirma Marcelo (2001, p. 9):

Ser profesor hoy en día en la mayoría de los países es una actividad en gran medida heroica, caracterizada por la abnegación, el compromiso, la insuficiencia de recursos didácticos, un bajísimo salario y a menudo la inseguridad incluso física.

Para Marcelo e Vaillant (2009), a mudança social (“el cambio social”) contemporânea tem transformado profundamente o trabalho dos professores, sua imagem e o quanto a sociedade valoriza sua tarefa. A transformação dos nossos sistemas educativos tem gerado problemas novos que ainda não assimilamos. O desconcerto, a falta de preparação para afrontar o novo e a intenção de manter rotinas levam muitos professores a fazerem mal o seu trabalho, o que os expõem a uma crítica generalizada, que coloca os professores como os responsáveis universais por todas as falhas do sistema de ensino. O papel do professor tem se transformado, entre outras razões, porque deve assumir um maior acúmulo de responsabilidades, assim como pelo aumento das exigências as quais se encontra submetido.

Para Fanfani (2005), cada vez mais os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a definição ideal da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar em razão da complexidade e multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir. Para o autor, a atual conjuntura solicita cada vez mais que o professor esteja preparado para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. Uma prática que depende não apenas de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam. Parece-nos uma situação além dos próprios limites de qualquer profissional.

Ao analisar a profissão docente na atual conjuntura, Esteve (1995) descreve que a situação do professor frente às mudanças:

[...] é comparável à de um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior (ESTEVE, 1995, p. 97).

A expressão “mal-estar docente” parece refletir precisamente os sentimentos que os professores verbalizam quando questionados sobre os papéis que assumem frente as mudanças que estamos vivendo. Seja em relação às novas tecnologias ou em relação às novas juventudes, os professores parecem estar vivenciando, de forma mais ou menos intensa, este mal-estar.

Ao tratarmos da docência estamos falando de um profissional que vive na instabilidade das contradições de uma sociedade marcada, ao mesmo tempo, pelas possibilidades abertas pelos meios de comunicação e informação e pela insegurança das políticas envolvidas com a lógica neoliberal. Falamos da docência enquanto profissão que teve seu mercado de atuação expandido, devido à ampliação de acesso das crianças e juventudes do país no espaço escolar, enquanto os processos de formação e conquistas de carreira mantêm-se quase engessados, dadas as múltiplas demandas que a carreira docente gera. O mal-estar docente parece generalizar-se indicando uma situação crítica.

Como sinalizam Gatti e Barreto (2009), o crescimento do sistema escolar foi sem dúvida um mérito, provindo de grande esforço social, político e de administração. No entanto, o momento atual urge conseguir que esse sistema tenha melhor qualidade em seus processos de gestão, nas atuações dos profissionais e nas aprendizagens pelas quais responde. Neste sentido, pensamos também que um dos aspectos centrais a se considerar, entre outros, é a formação dos professores, sua carreira e perspectivas profissionais.

Partindo dessas breves considerações, devemos compreender a formação de profissionais docentes para além do imprevisto, na direção de superação de uma posição missionária ou de ofício, deixando de lado ambiguidades quanto ao seu papel como profissional que tanto marcaram a história da docência no Brasil. Retratar a profissão docente nos leva a identificar, pelo menos no plano ideal, que se trata de um profissional que deveria ter condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos. Muitos autores têm discutido essa questão da profissionalização dos docentes sob diferentes ângulos (NÓVOA, 1993; CONTRERAS, 2002; LESSARD; TARDIF, 2004; FANFANI, 2007; OLIVEIRA, 2004), mas ambos destacam o papel crucial de sua formação na construção desse processo. Desta forma, falar em trabalho docente supõe considerar a profissão do professor mediante a formação como cerne constitutivo do ser/saber/fazer docente. A atividade docente não é um dom adquirido.

Pensando a docência como profissão destacamos a compreensão de Popkewitz (1997), para o qual o rótulo profissão é, normalmente, utilizado para identificar um grupo

especializado, altamente formado, competente e digno de confiança pública. Para Oliveira (2011) os professores, no entanto, encontram-se diante de uma ambivalência:

Se por um lado as formas mais flexíveis e autônomas de organização do trabalho lhes trazem ganhos de autonomia e maior controle sobre suas atividades, por outro lado essa mesma organização lhes retira poder e controle como um grupo profissional, à medida que os demais sujeitos que participam da escola e do sistema se encontram agora investidos do poder de cobrar e exigir prestação de contas do que é realizado no espaço escolar (OLIVEIRA, 2011, p. 32).

A docência carrega, portanto, hoje, este *status* de uma profissão autônoma e, ao mesmo tempo, altamente dependente das variáveis políticas e cobranças públicas. As cobranças feitas aos professores vêm se fortalecendo com a divulgação dos resultados de avaliações externas dos sistemas escolares. A posição ambígua da profissão docente nas sociedades contemporâneas também é apresentada por Gatti et al. (2011, p. 94):

Na medida em que a maioria dos professores atua nas redes escolares públicas, eles estão inseridos em um aparato estatal, com estatuto funcional de servidores públicos, portanto sujeitos a uma racionalidade burocrática característica desses aparatos, onde, por um lado, há, por definição, a legitimidade do cargo; por outro lado, os controles sobre seu trabalho, a obediência à hierarquia, a supervisão, a avaliação etc. Porém, *sua atividade é vista também como uma missão: a de formar cidadãos, transmitir valores, cuidar, o que cria uma tensão de status – “mero funcionário ou missionário visionário?”* (grifo nosso).

Nesse sentido, um ponto que identifica o caráter limitante do trabalho docente é o que sinaliza Oliveira (2010, p. 133):

[...] talvez poderíamos entender a história dos trabalhadores em educação como um movimento resultante dessa ambiguidade, de luta para a obtenção de um status profissional mesmo dentro da condição de servidores públicos.

Para Marcelo e Vaillant (2009), o conceito de profissão é o resultado de um marco sociocultural e ideológico que influi em uma prática laboral, já que as profissões são legitimadas pelo contexto social em que se desenvolvem. Para eles, mesmo não existindo uma definição única de profissão, por tratar-se de um conceito socialmente construído, a docência e as demais profissões para serem reconhecidas trazem: um código ético, diplomas e certificados, centros de formação, conhecimento especializado, autorregulação, valor de serviço público, colegas como grupo de referência principal. Mesmo com as dissonâncias encontramos na categoria profissional docente estes elementos. O que nos leva a confirmar nossa compreensão do fazer docente enquanto uma atividade profissional.

Partir da compreensão da docência enquanto profissão socialmente reconhecida nas suas semelhanças e diferenças, num primeiro momento, permite que reconheçamos os limites e as possibilidades da atuação dos sujeitos nesta categoria.

Como se encontra o professor num contexto em que as demandas que a sociedade e a escola colocam ao professor são contraditórias? Por exemplo, se espera do professor relações interdisciplinares entre matérias diferentes, mas ao mesmo tempo cria-se maior preocupação por homogeneizar e comparar rendimentos (dos alunos, do sistema escolar). Marcelo (2001) aponta que a investigação sobre ensino e aprendizagem mostra a necessidade de gestão de classes cada vez mais diversas em termos étnicos, linguísticos e culturais. A situação atual dinâmica e variada apresenta novos desafios e demandas que requerem novas capacidades e conhecimentos por parte dos professores. Em resumo “los profesores deben ser capaces de acomodar se a contínuos câmbios” (p. 15).

Um paradoxo que se estabelece é que para responder as demandas desta realidade continuamos confiando em um corpo docente ao qual se exigem habilidades, competências e compromissos cada vez mais complexos sem as conseguintes contraprestações de formação, motivação ou salário. Também, segundo Marcelo (2001, p. 24) “se supone que los profesores están teniendo más autonomia escolar precisamente em el mismo momento em que los parâmetros com los que se espera que trabajen y mediante los cuales serán evaluados, están siendo cada vez más serios y limitados”.

Nos capítulos 1 e 2 buscamos expor como a tentativa de reforma do ensino médio e, especialmente, a política educacional que envolve o ENEM, centralizam as mudanças nesta etapa de ensino na figura do professor, ou seja, na figura de quem ensina e seria capaz de se adequar as reformas políticas e constantes mudanças curriculares. Estas reformas partem do princípio que o professor é sujeito adaptável, compreensivo e disposto a mudar a sua prática ao sabor das circunstâncias governamentais.

Na atualidade, os desafios da formação, da profissionalização e da ação docente constituem problemas complexos e, neste sentido, demandam políticas sistêmicas capazes de enfrentar as múltiplas dimensões, pois “ser professor”, “tornar-se professor”, “constituir-se professor” e exercer o ofício, é viver a ambiguidade, é exercitar a luta, enfrentar a heterogeneidade, as diferenças sociais e culturais no cotidiano dos diferentes espaços educativos (FONSECA, 2010, p. 402).

Partir da compreensão desta complexidade que aguarda o profissional docente é, ao mesmo tempo, reconhecer que não há como traçar perspectivas simplistas no contorno das políticas educacionais que fomentam o fazer docente, e lançar-se ao desafio das propostas que

permeiam a carreira do professor, desde a sua formação inicial, passando pela inserção na escola e a permanência no diálogo com as propostas de transformação de seu *locus* de trabalho. Como toda prática social, a prática laboral docente apresenta possibilidades e limites.

A capacidade e a disposição para sobreviver, em todos os sentidos estão hoje mais do que nunca associadas à capacidade de aprender e à motivação para aprender, sobretudo nas escolas de nível médio, *locus* de nosso estudo. Isto porque já sinalizamos anteriormente que o ensino médio é vítima de um inconsequente “reformismo” que indefine sua identidade.

Neste sentido, o professor vive na instabilidade das propostas curriculares e avaliativas que se modificam em curtos espaços de tempo. Para sobreviver neste contexto, e para dar sentido ao seu trabalho, o professor deve ter assegurado o seu direito de aprender e ensinar. Reside aqui a possibilidade do fazer docente. Porque o professor tal qual um “sujeito não determinado” (FREIRE, 1992), não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um “ser em situação”, é também um ser do trabalho e da transformação do mundo.

Estas compreensões que estamos tecendo acerca da docência não podem ser consideradas ingenuidade teórica. Pois, são antes colocações que se conectam ao que estamos percebendo também ao longo da pesquisa de campo que resulta nesta tese. Enfim, seria demasiadamente fácil afirmar que ser professor é saber ensinar algo a alguém em uma instituição escolar. Porém, compreendemos que ser professor implica um processo de construção de saberes, de desenvolvimento profissional, de construção de identidade permeada por relações no espaço público da escola e nas relações com as políticas que chegam à escola.

3.1 A construção da identidade docente e o desenvolvimento profissional da docência

Pensar o como se aprende a ser professor, nos leva a considerar, especialmente, a construção da identidade docente. Identidade esta que, segundo Pimenta (2011), é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos. E identidade que é profissional, já que a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social.

Sobre a identidade docente no sentido epistemológico, Pimenta (2009, p. 49) sinaliza que o campo de conhecimentos específicos desta profissão configura-se em quatro grandes conjuntos. Primeiro, os *conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino*, ou seja, das

ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; Segundo, os *conteúdos didático-pedagógicos*, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; Terceiro, os *conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos* do campo teórico da prática educacional; E quarto, os *conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual*, com sensibilidade pessoal e social.

É, portanto, diante da aprendizagem destes conteúdos que o professor assume sua identidade no sentido epistemológico, somada ao seu reconhecimento enquanto ator profissional do ensino, uma prática social específica. Esta abordagem do conceito de identidade docente nos auxilia a pensar o próprio processo de formação e desenvolvimento da docência, que possui um caráter dinâmico. Esta análise reafirma a tese do desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo de construção da identidade docente, tendo-se por base os saberes da experiência construídos no exercício profissional (PIMENTA, 2009).

A docência no ensino médio, foco de nossa pesquisa, também pode ser entendida como um processo contínuo de construção da identidade docente, tendo-se por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional, com apoio no ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento.

“O que entendemos por construir a identidade?” (PIMENTA, 2009, p. 50). A identidade, segundo sua concepção, não é um dado imutável, nem externo “que possa ser adquirido como uma roupa”. Ele é por sua vez um processo de construção do sujeito historicamente situado. Afirma:

A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão colocadas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas, com significado burocrático. *Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Esse é o caso da profissão de professor* (PIMENTA, 2009, p. 50, grifo nosso).

Essas considerações são extremamente relevantes, pois apontam o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. Quando assumimos, no presente estudo, uma busca pela perspectiva dos professores em relação às repercussões de uma política avaliativa em seu trabalho, assumimos também a necessidade de compreender a dinâmica desta profissão num contexto que sinaliza referências para modificá-la. Ora, se o ENEM projeta sobre o professor um modelo de avaliação que pressupõe a revisão de estratégias de ensino, esta lógica é

identificada de alguma maneira pelo sujeito da prática (o professor). Se partimos de uma compreensão dinâmica da profissão docente, compreendemos que esta (re)constrói sua identidade em determinadas circunstâncias (em nosso caso, no ensino médio orientado pela política avaliativa do ENEM).

É válido, neste sentido, considerar também que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da *revisão constante dos significados sociais da profissão*; da revisão das tradições. Mas, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. *Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade*. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. *Se constrói, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas instituições de ensino, nos sindicatos e em outros agrupamentos* (PIMENTA, 2009, p. 50, grifos nossos).

É pertinente ao nosso estudo a compreensão de que a construção da identidade docente e, portanto, do ser-saber-fazer docente, passa inevitavelmente por revisões dos significados sociais da profissão. Afinal, as condições de formação e trabalho do professor, bem como o profissional docente do imaginário social (o que a sociedade pensa a respeito do professor), influenciam a forma como este sujeito vê a si próprio. No conjunto de uma política como o ENEM que é pensada na unidade, os professores se veem diante de um conflito. E se desenvolvem neste conflito. Há objetivos, metas e motivação, no entanto as ferramentas não possibilitam trabalhar em direção a este conjunto orquestrado num pensamento de unidade. E a identidade docente jamais pode ser compreendida como unilateral, unidimensional, imutável.

Percebemos então que apesar da revisão constante dos significados sociais da profissão e da revisão das tradições que representam o fazer docente, devemos considerar, na construção da identidade docente, a reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas no trabalho docente, pois são práticas que resistem a inovações porque estão prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Um exemplo a ser considerado neste estudo são as estratégias que professores utilizam para que seus alunos saibam realizar uma prova como o ENEM, como o uso de questões em suas avaliações periódicas. A realidade que estes professores vivem é aquela em que a maioria dos alunos não

almeja a realização do exame, pois consideram o ensino superior distante de sua realidade (classes populares onde a baixa renda é uma constante).

A identidade docente se constrói, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Este nos parece ser o ponto esquecido pelas políticas educacionais que chegam à escola com o intuito de “transformar” as práticas dos professores. Ora, produzir mudanças no trabalho docente não pode estar descolado do produzir mudanças na identidade docente. Afinal, a transformação profissional só ocorre mediante o processo em que o sujeito *identifica-se* (tem a ver com identidade no sentido profissional e epistemológico) com tal proposta. O exemplo a ser considerado neste estudo é o do professor que só vai aderir às mudanças curriculares que estão associadas ao ENEM se ele com elas se identifica; se elas fizerem sentido para eles, para o contexto em que trabalham e para seus alunos. Aliás, os professores passam a mudar suas estratégias de ensino quando percebem que seus alunos estão enxergando possibilidade de futuro (ensino superior) no ENEM, quando estes alunos passam a dialogar com eles, a se interessarem pelas aulas.

A identidade profissional docente também se constrói a partir de sua rede de relações com outros professores, nas instituições de ensino, nos sindicatos e em outros agrupamentos e um exemplo a ser considerado neste estudo são as mudanças nas práticas profissionais que são mais visíveis quanto mais fortes e estreitas são as relações entre os profissionais. Também quando os profissionais identificam-se com a comunidade onde trabalham. Se existe a possibilidade do ENEM transformar a vida dos estudantes com os quais convive, o professor muda suas estratégias, como veremos no capítulo 5.

Ampliando estas nossas compreensões, ainda sobre a construção da identidade docente e sua relação com a representação social da profissão e as políticas públicas para a educação, Diniz-Pereira (2011, p. 47) afirma:

Assumir-se enquanto educador e optar conscientemente por um curso que o credencie para o exercício da profissão é um dos primeiros passos na direção da construção da identidade docente. Tal reconhecimento e escolha estão hoje comprometidos em função da representação social da profissão, fortemente marcada por um sentimento de inferioridade, mediocridade e incapacidade. As políticas públicas educacionais têm grande responsabilidade na construção e perpetuação desse significado, uma vez que a valorização do profissional da educação não consegue ir além de um discurso demagógico, que não se traduz em melhorias efetivas nas condições salariais e de trabalho dos professores.

Quando o autor ressalta que as políticas públicas educacionais têm grande responsabilidade na construção e perpetuação do significado social que a docência tem adquirido (fortemente marcada por um sentimento de inferioridade, mediocridade e incapacidade), uma vez que a valorização do profissional da educação não consegue ir além de um discurso demagógico, que não se traduz em melhorias efetivas nas condições salariais e de trabalho dos professores, podemos situar aqui o caso do ENEM e da docência do ensino médio. Isto porque temos percebido que o ENEM, enquanto uma política pública educacional fortemente vinculada às políticas sociais de inclusão dos alunos de classes populares na universidade (mediante ProUni e SiSu), por esta razão tem motivado e levado os professores a reverem suas práticas docentes.

Por outro lado, uma vez que a *valorização do profissional da educação* não consegue ir além do discurso demagógico, que realmente não se traduz em melhorias efetivas nas condições salariais e de trabalho dos professores, vivencia-se a contradição: o professor almeja o sucesso do estudante, identifica-se com o projeto político do ENEM, mas, o resultado de seu trabalho fica aquém do previsto pela política, já que paralelamente a ela não se articulam políticas específicas que priorizem o desenvolvimento da docência mediante alterações em suas condições de trabalho tais como política salarial, de carreira, de formação, de infraestrutura escolar etc ¹⁵.

A especificidade dos alunos – se crianças, adolescentes ou adultos –, sua situação sociocultural e suas histórias de vida também parecem representar um aspecto importante na constituição da identidade profissional do professor (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 48). Portanto, quando pensamos a crise que os professores do Ensino médio estão vivenciando, devemos também buscar compreender os impactos desta crise¹⁶ da escola de nível médio e da profissão docente na construção de determinadas identidades profissionais.

Advogamos, assim como Diniz-Pereira, (2011, p. 48) que:

[...] não podemos nos esquecer do princípio da indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente: salários dignos,

¹⁵ É devido a estas condições que estudos (CARNEIRO, 2013; LOPES; LÓPEZ, 2010; ZANCHET, 2003) que buscaram compreender a relação entre o ENEM e o trabalho dos professores vão apontar a deficiência da proposta deste exame alterar significativamente as práticas pedagógicas de quem atua em sala de aula, especialmente quando se projeta sobre o ENEM a intenção de uma reforma do Ensino médio mediante novas concepções curriculares.

¹⁶ Utilizamos a palavra crise, pois já identificamos anteriormente a condição atual da maioria das escolas de nível médio no Brasil, bem como a condição geral da profissão docente na atual conjuntura. Baixa atratividade das escolas de Ensino médio, evasão, falta de uma identidade e objetivo claro para esta etapa, baixa atratividade da carreira de professor, mal-estar docente entre outras condições apontam a existência da crise.

autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos. Do contrário, poderemos assumir, de um lado, uma posição de que tudo de ruim que existe na educação escolar acontece devido aos professores e sua “má formação” (tese da culpabilização) ou, de outro, a postura de que os docentes não têm nada a ver com os problemas atuais da escola, sendo, portanto, apenas vítimas de um sistema social e educacional perverso e excludente (tese da vitimização). Tais posições – a primeira, em geral, adotada pelas secretarias de educação e a segunda, pelos sindicatos dos professores – são pouco produtivas e pouco contribuem para o avanço desse debate.

No mesmo sentido, contribuem Gatti e Barreto (2009):

No que concerne à formação de professores, uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação é necessária. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em instituições articuladas e voltadas a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – *ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil*. A forte tradição disciplinar que marca a identidade docente entre nós, e leva os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica, leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo, o que já foi experimentado com sucesso em vários países. A formação de profissionais professores para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (GATTI; BARRETO, 2009, p. 257).

Não é tarefa simples responder à questão proposta por Mizukami (2004, p. 1): “o que os professores precisam saber para poder ensinar e para que seu ensino possa conduzir a aprendizagem dos alunos?”. Não é nossa intenção neste contexto dar respostas específicas como: “um determinado futuro professor de matemática de Ensino médio necessita saber, por exemplo, matemática (domínio de conteúdo específico), necessita saber ensinar matemática (conhecimento didático do conteúdo), necessita conhecer seus alunos e a comunidade em que atua (conhecimento do contexto), necessita conhecer a situação política do seu país, necessita condições materiais e objetivas de ensino”, enfim, não buscamos uma identificação específica do que viria a ser a formação de um professor “eficiente”. Por outro lado, isto nos leva a discutir o conceito de desenvolvimento profissional da docência.

Sob uma perspectiva longitudinal podemos pensar o trabalho docente como um *continuum*. Através do tempo e de experiências acumuladas, como todo profissional, o professor tende a adquirir características específicas referentes ao seu modo de aprender e de

ensinar, enfim, relativos ao seu trabalho com a educação em geral. Por este motivo é que as mais recentes pesquisas (GATI; BARRETO, 2009) defendem a falência dos cursos de formação inicial e continuada onde o sujeito aprendiz (docente) não está no centro da dinâmica.

Cochran-Smith e Lytle (1999), por exemplo, apontam que a construção do conhecimento docente ocorre no coletivo e se origina a partir das indagações sistemáticas sobre o ensino, os alunos e suas aprendizagens, os conteúdos, o currículo e as escolas. Daí a ênfase na proposta de ressonância colaborativa, projeto de formação docente que pressupõe uma efetiva relação entre universidade e escola, ligando teoria e prática através de um processo de autocrítica e interrogação sistemática relativamente ao processo de ensino e aprendizagem e formação. Esta proposta indica a possibilidade de os estudantes continuarem aprendendo em diversos contextos escolares e não apenas aprenderem práticas de como ensinar de forma descontextualizada.

Assim como os demais referenciais que trabalharam a questão da formação de professores, Freire (2001) apontou a compreensão e necessidade da formação docente enquanto um *processo contínuo*:

É preciso que haja luta, que haja protesto, que haja exigência e que os responsáveis, de maneira direta ou indireta, pela tarefa de formar entendam que formação é permanente. Não existe formação momentânea, formação do começo, formação do fim de carreira. Nada disso. Formação é uma experiência permanente, que não para nunca (FREIRE, 2001, p. 245).

Segundo Pimenta (2009), no que tange aos aspectos da formação profissional docente, os estudos têm apontado para a compreensão de que a formação ocorre não apenas nos cursos de formação inicial, mas também no exercício profissional (que a autora denomina formação contínua). É nesse sentido que a autora também sugere que o conceito de desenvolvimento profissional envolva os cursos de formação inicial e exercício profissional e vá além os tomando como um processo contínuo.

Para Mizukami et al. (2002), também a ideia do desenvolvimento profissional docente como um *continuum*, ou como processo, obriga a considerar a necessidade de estabelecimento de um fio condutor que produza sentidos e explicita os significados ao longo de toda a vida do professor garantido, ao mesmo tempo, nexos entre a formação inicial, continuada e as experiências vividas.

É assim que questionamos a possibilidade de o docente ser encarado como mero receptor de diretrizes curriculares pois, sem o respaldo da própria experiência – pessoal,

social, histórica – as “novidades” que chegam ao trabalho do professor tornam-se estratégias com resultados insatisfatórios, para os alunos e para a escola como um todo.

Gatti e Barreto (2009) nos mostram que, mais recentemente, assistiu-se a um movimento de reconceitualização da formação continuada exatamente em decorrência das pesquisas destinadas a investigar questões relativas à *identidade profissional do professor*. As propostas inspiradas no conceito de capacitação cederam lugar a um novo paradigma, mais centrado no potencial de autocrescimento do professor, no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existente no seu cabedal de recursos profissionais, como suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e opções. As representações, atitudes, motivação dos professores passaram a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa.

Segundo Gatti e Barreto (2009), o protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada. Novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional. Na concepção de formação como um contínuo ao largo da vida profissional, o conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional. O processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional.

Ademais, a docência desenvolveu, assim como as demais profissões ao longo de sua história, um conjunto de características constantes que a diferenciam de outras ocupações e profissões e que influenciam *a maneira como se aprende o trabalho docente e como este se desenvolve* (MARCELO; VAILLANT, 2009). Para os autores, que se apoiaram em referenciais centrais que trabalham a questão docente (SCHULMAN, 1992; ZEICHNER, 1980; DEWEY, 1938; SCHON, 1983; COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999) há *constantes* que parecem influenciar a maneira como se aprende o trabalho docente e como este se desenvolve.

A aprendizagem informal é uma constante evidente no processo de desenvolvimento da docência. No período em que são estudantes da educação básica, os futuros profissionais docentes estão expostos ao que Marcelo e Vaillant (2009) denominam *socialização prévia*. Este é um período prolongado onde os estudantes desenvolvem crenças sobre o ensino a partir da observação de seus professores. E assim uma identidade docente começa a ser construída de forma pouco reflexiva, através do que denominam *aprendizagem informal*. É mediante esta

aprendizagem informal que os futuros professores recebem *modelos* com os quais se identificam e, em cuja construção os aspectos emocionais influenciam mais que os racionais. Podemos citar como exemplos de práticas docentes resultantes desta aprendizagem informal: a forma como se avaliam os alunos, as estratégias de atuação em sala de aula (fala, movimentos, atitudes), a relação com os alunos, as atividades propostas, entre outras.

A identidade (docente) é gerada pelo conteúdo que se ensina: para Marcelo e Vaillant (2009), se focalizamos a nossa análise no conteúdo do que se ensina e se aprende, podemos encontrar diferenças no comportamento observável de professores em função do domínio de conteúdos. A identidade docente também se definiria em torno desse tema, que adquire mais importância no ensino médio e superior do que na educação infantil. Ou seja, o domínio do conteúdo de História difere o professor desta área do professor de matemática, por exemplo. Ao analisarmos esta constante percebemos seu efeito sobre os diferentes discursos de professores de diferentes formações (licenciaturas) que trabalham no ensino médio, sobre a repercussão do ENEM em suas atividades.

Alguns conhecimentos valem mais que outros: o conhecimento da matéria ou domínio do conteúdo não é um indicador suficiente da qualidade do ensino. Para Marcelo e Vaillant (2009), outros tipos de conhecimentos são relevantes para o docente, entre eles o conhecimento do contexto (de onde se ensina), dos estudantes (a quem se ensina), de si mesmo e também de como se ensina. Chamamos a atenção para o conhecimento didático do conteúdo (SHULMAN, 1992) que se vincula especialmente com a forma como os professores possibilitam aos estudantes compreenderem um determinado conteúdo. O conhecimento didático do conteúdo adquire centralidade na aprendizagem e desenvolvimento da docência, pois inclui as formas de representar e formular um determinado conteúdo para torná-lo compreensível aos estudantes, assim como um conhecimento sobre o que é fácil ou difícil aprender; concepções e pré-concepções que os estudantes de diferentes idades e origens carregam com eles acerca dos conteúdos que aprendem. É desta forma que o conhecimento didático do conteúdo inclui a forma de organizar os conteúdos, os problemas que emergem e a adaptação aos estudantes com diversidade de interesses e habilidades.

Ensinando se aprende a ensinar: importantes pesquisadores se debruçaram sobre o tema *o valor da experiência na prática do professor e na aprendizagem da docência*. Zeichner (1980) utilizou a palavra mito para referir-se à crença segundo a qual as experiências práticas na formação inicial contribuem necessariamente para formar melhores professores. Dewey (1938) reconheceu que a experiência não é sinônimo de formação e, portanto, defendia o desenvolvimento de uma teoria da experiência. Para este autor, tudo dependia da

qualidade da experiência. Schön (1983) denominou epistemologia da prática o tipo de conhecimento específico do contexto, aquele difícil de codificar e que é expresso de forma eminentemente ligada à ação do professor. Este tipo de conhecimento que Schön (1983) denominou epistemologia da prática é também moral e emocional, privado, comunicado na oralidade, é um conhecimento prático orientado para solucionar problemas e, em geral, possui um baixo *status* e prestígio. A diferença entre *conhecimento para a prática* e *conhecimento na prática* apresentada por Cochran-Smith e Lytle (1999) nos ajuda a repensar as relações entre conhecimento e prática na formação docente. Na primeira perspectiva, o conhecimento para ensinar é formal e baseia-se em conteúdos, teorias e estratégias de ensino, portanto, é derivado da investigação científica. Nesta perspectiva, o conhecimento serve para organizar a prática e pode conduzir a uma prática mais eficaz. A segunda perspectiva consiste especialmente na busca pelo conhecimento na ação. Considera-se aí que o conhecimento dos professores está implícito na prática, na reflexão sobre a prática, na indagação prática e na narrativa dessa prática. Ou seja, o conhecimento docente está situado na ação, nas decisões dos professores no contexto da escola e das salas de aula, no cotidiano e na resposta às particularidades vivenciadas pelos professores.

Segundo Cochran-Smith e Lytle (1999), os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem. E assim, não haveria dissociação entre conhecimento formal e conhecimento prático. O conhecimento se constrói, nesta perspectiva, coletivamente dentro de comunidades locais, formadas por professores que trabalham em projetos de desenvolvimento da escola, de formação ou de investigação colaborativa.

É oportuno considerar um questionamento a esta perspectiva do conhecimento na prática apresentada por Cochran-Smith e Lytle (1999). O conhecimento na prática produzido na escola pelos professores possibilita/gera o questionamento das políticas produzidas fora deste contexto? O conhecimento na prática produzido na escola pelos professores tem espaço para a movimentação política própria do fazer docente? Em outras palavras, ao falarmos sobre o conhecimento na prática estamos considerando também a discussão que emerge dos conflitos que envolvem a relação entre as políticas educacionais e o trabalho docente? Consideramos, para este estudo, que o saber do professor sobre as políticas educacionais, o ENEM neste caso, não está implícito no conhecimento na prática, e por isso mesmo merece ser revisitado e divulgado no sentido de permitir uma interlocução que (re)conheça este conhecimento da prática incorporador dos saberes sobre as repercussões das políticas educacionais no trabalho do professor.

O isolamento é outra constante fortemente identificada no desenvolvimento profissional do professor. Mesmo com as indicações da literatura sobre o potencial do trabalho colaborativo entre os professores, o isolamento destes profissionais e suas práticas continua sendo forte constante. O isolamento dos professores é favorecido pela arquitetura e organização do tempo e espaço da escola. É muitas vezes uma estratégia dos professores para fugirem dos inconvenientes do trabalho compartilhado e uma forma de usufruir os convenientes que a criatividade individual permite. De fato, a maior parte do conhecimento dos professores é tácito e difícil de articular. Afirma Hargreaves (1999) que há uma complexa distribuição social do conhecimento na escola e nenhum professor individualmente conhece ou pode conhecer a totalidade do conhecimento profissional que os professores possuem.

O centro da motivação está nos alunos: diversos estudos têm apontado que a principal motivação profissional dos professores está ligada aos alunos, e especialmente à satisfação por perceberem que os estudantes aprendem, se desenvolvem e evoluem diante de suas práticas de ensino. O vínculo afetivo com os alunos também permeia a motivação docente. Afirmando Marcelo e Vaillant (2009) que há uma tendência nítida que coloca a realização dos objetivos previstos de aprendizagem e de formação dos estudantes como uma das experiências mais positivas e gratificantes da profissão. As definições de satisfação profissional, segundo os autores, são convergentes com a maneira como muitos professores definem sua identidade a partir de uma visão vocacional. Aqui a vocação é compreendida como um dos pilares que sustenta o sucesso profissional, daí que os professores relacionam fortemente suas realizações com o rendimento de seus alunos. Conveniente é destacar que a atual infância e juventude (“nativos digitais”) e a relação que possuem com os meios digitais (computadores, celulares, jogos e internet) têm modificado a relação com os professores de gerações anteriores. Segundo os autores, é preciso que os professores reconheçam as novas habilidades de seus alunos, fruto da mudança tecnológica que vivenciamos.

Quem sai da sala não regressa: o sentimento de perda de prestígio e de deterioração da imagem social parece generalizar-se entre os professores, que têm manifestado descontentamento com as condições de trabalho, especialmente com as condições materiais, os salários, a falta de planos de carreira, a infraestrutura das escolas e a falta de sentido da escola para muitos estudantes. A ascensão na carreira ocorre, na América Latina em geral, de tal forma que, para ocorrer a promoção o professor assume atividades que não se compatibilizam com as atividades docentes propriamente. Assim, ao assumirem cargos de supervisão ou de formação, os professores deixam a sala de aula e não voltam mais. A falta de uma política de carreira para os professores em sala de aula dificulta o próprio

desenvolvimento profissional intensificando uma situação de inconformismo e baixa autoestima.

A compreensão destas constantes é importante, pois, entender a relação entre docência e políticas educacionais na esfera do cotidiano, de suas práticas escolares, demanda antes compreender a docência na sua essência e em suas particularidades. Estas constantes são fortes sinais da *identidade* que caracterizam os professores. Nossa pesquisa busca a perspectiva dos professores sobre a repercussão do ENEM em suas práticas profissionais, portanto, além de compreendermos as marcas da formação da identidade profissional, convém compreender também como os professores aprendem e desenvolvem sua profissionalidade. Neste sentido, buscamos conceituar especificamente o *desenvolvimento profissional docente*.

Roldão (2008) sugere o termo desenvolvimento profissional, considerando-o como um processo contínuo de formação e aprendizagem ao longo da carreira docente, circunscrevendo a profissionalização à primeira etapa desse processo, isto é, ao período de formação inicial que culmina na certificação do aluno/futuro professor e no reconhecimento da sua competência para exercer a profissão.

Para Marcelo e Vaillant (2009), o conceito de desenvolvimento também tem uma conotação de evolução e continuidade que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e “aperfeiçoamento” dos professores. Para estes autores, as definições antigas e atuais consideram o desenvolvimento profissional docente como um processo que pode ser individual ou coletivo, e que operam através de diferentes experiências formais ou informais no contexto da escola.

Analisando várias definições, Marcelo e Vaillant (2009, p. 76) concluem que o desenvolvimento profissional docente tem a ver com a aprendizagem; remete-se ao trabalho; trata-se de um trajeto; inclui oportunidades ilimitadas para melhorar a prática; se relaciona com a formação dos professores; e opera sobre as pessoas, não sobre os programas. Sendo assim um fenômeno complexo e multidimensional,

[...] o desenvolvimento profissional docente pode ser concebido como um processo de aprendizagem não linear e evolutivo, cujo resultado não somente se percebe na mudança das práticas de ensino, mas também no pensamento acerca de como e do porquê dessa prática. Este pensamento é o que se denomina “esquema interpretativo pessoal”: um conjunto de reflexões e representações mentais que operam como lentes através das quais os professores vêem seu próprio trabalho e o dotam de significado (MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 77).

O desenvolvimento profissional docente implica interação com o contexto. Os contextos em que se desenvolvem esta atividade são os contextos espacial e temporal:

O contexto espacial se refere ao ambiente social, organizativo e cultural [...]. Dentro desses ambientes se produzem múltiplas interações sociais que envolvem os companheiros, pais e diretores. Desta forma, as condições de trabalho influenciam o desenvolvimento profissional docente promovendo-o ou inibindo-o, porém estas condições não devem ser compreendidas como uma relação de causa e efeito, mas como elementos mediadores. O contexto espacial em que se desenvolve a atividade docente influencia, porém há uma dimensão temporal ou biográfica que também exerce sua influência na atitude diante do desenvolvimento profissional (MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 77-78).

Díaz (2001) propõe a ideia central de que o desenvolvimento profissional da docência se baseia na aprendizagem e seu objetivo mais claro é potencializar a profissionalidade. Isto supõe o desenvolvimento da autonomia docente, necessária para poder decidir e controlar aqueles processos sobre os quais é responsável.

Díaz (2001) sinaliza a importância das redes de comunicação para a aprendizagem dos professores e, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional. Pois, para a autora, a aprendizagem é uma construção colaborativa de um conhecimento compartilhado através de um discurso contextualizado em uma *comunidade de preocupações*. Quando se projeta uma mudança na escola os professores necessitam dar sentido a esta mudança: o que é? Sobre o que é? Quais as razões para que a mudança aconteça? Porque este sentido pessoal, esta compreensão do que motiva a mudança no contexto escolar é essencial, já que fortalece os laços entre o compromisso pessoal para a mudança e os próprios valores pessoais e profissionais.

Podemos desta maneira considerar o ENEM uma proposta política que projeta no professor expectativas de mudanças, para suas práticas profissionais e para o conjunto da escola. Desta forma é que podemos verificar se esta projeção gera reconhecimento e em que sentido a motivação no professor ocorre. Se a escola é uma *comunidade de preocupações*, o ENEM tem feito parte desta comunidade e os professores, de algumas formas, se mobilizam na busca de soluções para esta preocupação.

Para Díaz (2001, p. 101), o desenvolvimento profissional deve produzir-se em um ambiente de aprendizagem, onde se construa e se aprenda novos conhecimentos, se reflita sobre as experiências dos professores, que se desenvolvam dentro do contexto da escola, como lugar de trabalho e de aprendizagem. Ficamos refletindo até que ponto esta perspectiva de desenvolvimento da docência é estimulada ou enfraquecida quando se intensifica uma avaliação externa nos moldes do ENEM. Este exame parece mobilizar o professor mais num sentido de trabalho individual do que num sentido colaborativo. O que nos leva a pensar que na lógica da avaliação externa há pouco espaço para o desenvolvimento da docência.

Por outro lado, consideramos que o desenvolvimento profissional docente jamais ocorre em um vazio contextual. Vários autores, entre eles Vaillant (2007), defendem a articulação entre desenvolvimento profissional e carreira, avaliação e remuneração. Sabemos que em diversos espaços sociais, entre eles o da educação, qualquer mudança ou intervenção não traz resultados imediatos. A temporalidade para se obter resultados em uma direção pretendida precisa ser considerada. Por isso é convergente na literatura sobre formação de professores a ideia de que “nociva é a descontinuidade de políticas e ações que interrompem processos que começam a tomar sentido e a se consolidar para as pessoas envolvidas com a educação escolar” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 234).

Chegamos à consideração, a partir de nossa pesquisa, que o Enem tem atravessado as políticas de currículo, e por isso adquire mais legitimidade para os professores do que as próprias diretrizes curriculares para o Ensino médio. Ou seja, a tradução que os professores fazem do ENEM pode ser um indicativo de como se constrói a identidade profissional e como o profissional docente se desenvolve numa conjuntura marcada pela instabilidade de normatizações e fortalecimento da avaliação externa.

Em contra ponto a estas nossas evidências, Nóvoa (2009) destaca alguns grandes princípios e medidas necessários para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional da docência, que são hoje frutos de um largo consenso disposto em diferentes materiais que discutem a profissão. Primeiro, a articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Segundo, atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas. Terceiro, a valorização do professor reflexivo¹⁷ e de uma formação de professores baseada na investigação. E quarto, a importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores.

O autor ressalva que a produção deste consenso, porém, não envolve necessariamente o discurso do professor. Isso nos leva a buscar, também, compreender as razões que têm dificultado a concretização, na prática, de ideias e discursos que parecem (para os pesquisadores da educação) óbvios e consensuais. Ouvir os professores, e não apenas fazer

¹⁷Para compreensão do conceito de professor reflexivo é relevante a leitura de Alarcão (1996). A partir desta referência chegamos à compreensão de que tudo o que se relaciona com a atividade do professor no decorrer do ato educativo (conteúdos, contextos, métodos, finalidades, objetivos, conhecimentos, competências, constrangimentos, dificuldades de aprendizagem, avaliação, o papel do professor entre outros) é objeto de reflexão. E no contexto de ensino a reflexão pressupõe que o professor problematize as justificações e implicações de suas opções, tais como a relação entre a prática e concepções pessoais, valores e crenças acerca do ensino, as suas origens, que tipos de práticas sociais essas ideias exprimem etc. É desta maneira que, ao ser o ponto de partida e chegada, a experiência educativa assume-se como um lugar central na reconstrução do conhecimento e da ação do professor.

pesquisa sobre os professores, é uma forma de compreender, na perspectiva de quem vive a escola, as demandas específicas que poderiam dar vida às propostas de desenvolvimento da profissão, por exemplo.

Estas aproximações conceituais sobre *desenvolvimento profissional da docência* nos permitiram chegar à conclusão de que a nossa compreensão sobre o conceito denota, em primeiro lugar, o reconhecimento da profissão do professor como um fato situado social e historicamente (contexto); segundo, remete-se a ideia de aprendizagem/construção de saberes próprios do grupo profissional no campo da formação inicial e, terceiro, da aprendizagem/apropriação de competências específicas ao campo de atuação docente no *locus* de trabalho. Associada a esta simbiose está a construção de identidades docentes que, como já destacamos anteriormente, revela a percepção de que o professor é sujeito capaz de ressignificar de diferentes formas e sentidos o seu fazer docente, ou seja, sugere a construção de um sujeito historicamente situado tendo como certeza o caráter dinâmico da profissão docente enquanto prática social. A identidade docente nos parece um conceito chave na medida em que nos permite localizar as subjetividades e particularidades do ser docente.

Centralizamos nossa discussão teórica nos conceitos de identidade docente e desenvolvimento profissional da docência, pois, encontramos nestes suportes conceituais as reflexões que nos permitem pensar o “ser e fazer docente” diante da complexidade e das variáveis que expressam a dinâmica da profissão do professor. Uma importante variável é a política educacional, que merece uma análise mais detalhada.

3.2 As relações entre a docência e as políticas voltadas para a educação

Segundo Fanfani (2005, p. 279-280), “docentes não são autômatos sociais cujas ações obedecem unicamente a estímulos externos, tais como as leis, decretos, circulares e regulamentos”. Para o autor, os professores são pessoas com ideias, imaginação, representações, que gozam de certa autonomia, mesmo que esta seja parcial. Por isso ele afirma “a importância de conhecer a subjetividade dos agentes sociais para compreender o que fazem e porque o fazem”. As políticas públicas podem ignorar este fato? Este é o ponto de onde partimos para considerar a repercussão de uma política educacional na escola.

Já que focalizamos o ENEM enquanto uma avaliação externa que congrega princípios de uma política educacional, a reforma do ensino médio, a saber, temos também que partir de uma compreensão da relação avaliação e docência. Pensando a avaliação como parte de uma política que tem relação direta com o fazer docente. E mais ainda: agrega-se a

problemática o fato de o ENEM relacionar-se ao desenrolar do currículo previsto para a educação básica (como vimos no capítulo 2).

Como afirma Pacheco (2012), se bem que as políticas educativas estejam internacionalmente dominadas, nas últimas décadas, por uma cultura de avaliação, ideológica e administrativamente relacionada com a prestação de contas (*accountability*), na realidade, há um reconhecimento generalizado, sustentado por estudos empíricos e relatórios, de que a qualidade e o sucesso dependem de variáveis de processo, não só ligadas à motivação, mas, sobretudo à componente formativa da avaliação. Para o autor, deste modo, políticas e práticas de avaliação formam uma síntese de conflitos discursivos e procedimentais, em que existe, por um lado, a identificação de princípios concordantes com uma função de melhoria e, por outro, a materialização de ações enquadradas por uma função de certificação. A questão sobre o papel do ENEM enquadra-se neste discurso.

Pacheco (2012) traz uma discussão que também vem ao encontro da nossa análise à respeito da repercussão do ENEM na escola e no trabalho dos professores. A análise do autor nos convém ao permitir uma compreensão do que está envolto no fazer docente cotidiano. Para ele, no aparentemente contraditório movimento da globalização e individualização da sociedade, há novas formas de fazer governação que são explicadas a partir de uma regulação supranacional, na base do que Stetiner-Khaamasi e Waldon (apud PACHECO, 2012) designam como políticas de partilha de conhecimento e que, por sua vez, estão na origem das “reformas viajantes”, de circulação mundial, promovendo as lógicas do Estado-avaliador e de quase mercado, mediante a promoção da qualidade do sistema educativo com base na estandardização de resultados.

É neste contexto que Maroy (2012) fala dos novos modelos pós-burocráticos de governação, em oposição aos modelos burocrático-profissionais, que não são mais do que o rosto visível das políticas de *accountability* e responsabilização. Para esta autora, tais políticas têm acentuado o reforço da prescrição normativa, da implementação de mecanismos externos de avaliação e da fixação de metas a cumprir, de modo que a abordagem do currículo seja mais valorizada pelos resultados que pelos processos e mais ainda, pela avaliação externa que pela avaliação interna. Pelas lógicas de regulação de Estado-avaliador e quase-mercado, o Estado não desaparece, apenas retém o importante papel da definição dos objetivos e do currículo prescrito. Neste caso, há uma autonomia delegada nas escolas, existe a promoção da qualidade e arquiteteta-se um *sistema de regulação pelos resultados*, mediante procedimentos de competitividade das escolas que têm de comparar-se não só entre si como também a nível

nacional, para além de terem de implementar procedimentos de previsão e monitorização de resultados, incrustados numa cultura de avaliação abrangente.

O que torna estas lógicas pós-burocráticas é o tipo de regulação, que passa das regras e procedimentos para os resultados, com reforço dos mecanismos externos de avaliação, ou seja, não se baseia na standardização de processos, impostos pelas normas, mas sim na standardização de resultados. Deste modo, uma nova visão da escola se impõe, a saber uma concepção de escola como um sistema de produção educacional, inspirada na economia e nas teorias das organizações, na qual a finalidade é a de melhorar o seu funcionamento e os seus resultados. Esta análise cabe ao contexto central de nossa pesquisa, pois os professores do Ensino médio que modificam suas práticas a partir do ENEM estão vivenciando este *sistema de regulação pelos resultados*. Logo, circunscrita a este sistema, temos uma forma específica dos professores construírem suas identidades e se desenvolverem profissionalmente.

É fundamental notar que é deste contexto regulador que decorre a produção de normativos nacionais, cujos textos, no caso da organização e gestão curricular dos ensinos básico e secundário e da avaliação das aprendizagens, reforçam quer a noção de currículo como plano, quer a vertente somativa da avaliação externa (PACHECO, 2012).

Como afirma Pacheco (2012), tendo o Estado um papel de regulação do currículo através da avaliação, de que a fixação de metas curriculares traduz a sua essência mais eficaz, sobretudo quando representam *standards de conteúdos e resultados mensuráveis*, é comum, no quadro das políticas anteriormente descritas, que se observe o reforço da avaliação somativa externa, com exames nacionais nos anos terminais de ciclos de ensino. No caso da presente tese esta observação do autor se aplica ao contexto de aplicação do ENEM.

Em termos de instrumentação avaliativa, a modalidade somativa (ENEM, por exemplo) tem sido predominante em relação às modalidades diagnóstica e formativa, podendo-se acrescentar outros fatores explicativos desta situação, caso da prescrição curricular em termos de um currículo nacional, da organização curricular em disciplinas e do peso que os testes mantêm na estrutura escolar e nas imagens sociais produzidas sobre a escola. Já vimos no capítulo 2 a dimensão social e política que o ENEM adquiriu ao se tornar um mecanismo de ingresso ao ensino superior no país.

Para Pacheco (2012), finalmente, é da articulação entre currículo nacional e avaliação somativa externa que resultam efeitos de controle ao nível dos conteúdos de ensino, transformados em metas de aprendizagem, sem que isso signifique sustentar a afirmação de que o Estado tem um papel determinante na avaliação das aprendizagens. Porém, são os professores que terão o papel central na implementação de metas de aprendizagem e, por isso

mesmo, serão responsabilizados pelos sucessos ou insucessos de seus alunos, no ENEM e em outros exames.

A obsessão para com os resultados, segundo Pacheco (2012), faz com que os indicadores da qualidade do sistema educativo fiquem quase exclusivamente não só na avaliação externa e no *ranking* de escolas, que podem ser elaborados a partir dos seus resultados, como também no peso excessivo da avaliação somativa, já que a prática da sala de aula é dominada pelo teste (incluindo os tempos da preparação, realização e correção) e a qualidade do ensino/aprendizagem corresponde à qualidade dos resultados.

A centralidade que o ENEM vem adquirindo nos sistemas educacionais reforça esta tese de que a qualidade do ensino e da aprendizagem corresponde à qualidade dos resultados. (Re)Conhecer como o professor se vê nesta condição é buscar reconhecer como o professor assume as diretrizes de uma política educacional avaliativa que prescreve o quê e como deve ser ensinado. Sobre esta condição atual do professor Oliveira (2011), afirma:

Depois de serem tomados como insumos e de terem sido ignorados pela primeira onda de reformas que marcou os anos 1950 e 1960 na América Latina, no seio do nacional-desenvolvimentismo, orientados pela Teoria do Capital Humano, os professores ressurgem nas reformas iniciadas nos anos 1990 como agentes centrais nos programas de mudança. Eles passam agora ao outro extremo: são considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, tendo sobre suas costas a responsabilidade pelo êxito ou fracasso dos programas (OLIVEIRA, 2011, p. 25).

Sobre esta relação que se constrói entre as reformas educacionais (que acentuam interfaces entre currículo e avaliação) e trabalho docente, Marcelo e Vaillant (2009, p. 43) propõem uma explicação pautada na compreensão do “comportamento *fastfood*”. Para estes autores, as instâncias políticas encarregadas de planejar e regular a educação vêm promovendo uma visão do docente como “consumidor de reformas”, reformas que são muitas vezes importadas de outros países ou regiões. Quem as administra está convencido de que a “bondade” destas irá inexoravelmente resultar em sua definitiva implantação. Assim, o professor é visto como aplicador automático de inovações que nem sequer compreende e em cuja formulação não teve nenhuma participação. Para os autores, esta visão do professor e dos processos de mudança nas escolas desconhecem e chegam a depreciar a realidade da cultura e da prática profissional docente.

Na perspectiva do comportamento *fastfood*, as mudanças na educação são processos lineares, que se implantam de forma simples. No entanto, Marcelo e Vaillant (2009) reconhecem que os processos de mudança tanto nos indivíduos como nas organizações não

funcionam de maneira puramente racional. Citam López Yañez e Sánchez Moreno (2000), segundo os quais, os sistemas complexos geram seus próprios processos de autorregulação para acomodar-se às propostas de mudança que nem sempre têm os resultados que se preveem desde as instâncias promotoras. Estes resultados não previstos nos interessam também nesta pesquisa que busca as repercussões do ENEM no trabalho do professor.

Assim, concordamos com Marcelo e Vaillant (2009), sobre o fato de que a ideia do professor consumidor de reformas fracassa toda vez que se pretende modificar, por meios excessivamente rápidos, os elementos estruturais de sua identidade profissional, já que os processos de controle sobre a docência, externos ao controle profissional (controle exercido pelas políticas educacionais, por exemplo), são expressões de uma imagem *débil*.

Em oposição a esta imagem temos uma compreensão do professor enquanto sujeito que ressignifica políticas educacionais no contexto da prática. Essa nos interessa, ao analisar a perspectiva dos professores sobre a repercussão do ENEM, enquanto política educacional, em seu trabalho.

Ao apresentar a obra de Ball, Maguire e Braun (2012), *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*, Rosa (2013) afirma que:

A proliferação de políticas preocupadas com a elevação dos padrões de desempenho (*standards*) nos últimos vinte anos tem produzido um clima de constantes mudanças nas escolas. Muita atenção tem sido dada aos estudos que investigam como tais políticas são "implementadas", mas poucos se preocupam em compreender como as escolas realmente lidam com essas múltiplas demandas, muitas vezes contraditórias. Resultado de estudos de caso realizados em quatro escolas públicas secundárias (com desempenho médio), os autores analisam como as políticas são postas "em cena" (a partir do conceito de *policyenactment*), com foco nos contextos do trabalho político das escolas e nos educadores como sujeitos (submetidos), mas também como agentes (atores) das políticas educacionais (ROSA, 2013, p. 465).

Este enfoque dado aos educadores (professores), compreendidos como sujeitos submetidos, mas também como atores de políticas educacionais, nos chamou a atenção. A citada obra (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012), também nos permitiu pensar a trajetória do ENEM como reflexo de uma clara proliferação de políticas preocupadas com a elevação dos padrões de desempenho, que tem produzido um clima de constantes mudanças nas escolas do Brasil. Neste caso, especialmente no Ensino médio. A análise que o autor apresenta vem ao encontro de nossa indagação, pois também nos preocupamos em compreender como as

escolas realmente lidam com as múltiplas demandas¹⁸, muitas vezes contraditórias das políticas “implementadas”. Também nos interessa compreender o professor nesta conjuntura.

Compreender a relação do professor, enquanto sujeito que ressignifica políticas educacionais no contexto, com as demandas nem sempre explícitas de uma política de avaliação como o ENEM pode nos levar a enxergar e compreender diferentes práticas pedagógicas e formas de trabalho do professor, nem sempre evidentes. Levar-nos a compreender um pouco mais a cultura escolar que é própria do cotidiano, do espaço escolar envolvido numa trama de contradições, conflitos e resistências, pois é neste contexto que os professores desenvolvem-se profissionalmente. É neste contexto que os professores assumem novas identidades. É um cenário de possibilidades e limites.

Os professores estão envolvidos nesta “trama” e, ao nos apresentar seus relatos de “interpretação” da política que envolve o ENEM, podem deixar transparecer a importância que têm enquanto agentes de políticas e não executores/praticantes de orientações ofertadas pelo Estado. Se não há diálogo, se o professor não é convidado a compreender novos modelos de currículo e avaliação oferecidos por quem quer que seja, não há prática docente que seja “implementada”.

O cenário político que consideramos projeta-se sobre o professor na medida em que consideramos a prática pedagógica uma prática profissional que reflete as mudanças que envolvem o contexto social. Para Hilário (2008), o ENEM, por exemplo, direciona a política pública e, portanto, pode redirecionar as práticas pedagógicas. E, desta forma, para a autora “os resultados do ENEM são um importante termômetro da apropriação dessas novas práticas no cotidiano das escolas” (HILÁRIO, 2008, p. 104).

Apropriar-se da política educacional é, portanto, condição para o desenvolvimento profissional do professor, este que, na incerteza do contexto da prática, é convidado a mudar o seu trabalho por diversas vezes e por inúmeras demandas (avaliação externa, por exemplo) que nem sempre vão ao encontro de sua bagagem profissional.

Mizukami (2000) sinaliza que, para que os professores compreendam as novas tarefas impostas por novas políticas públicas, é necessário tempo para testá-las, avaliar seus efeitos, realizar ajustes considerando a maneira como são abordadas, avaliá-las novamente

¹⁸ No caso do ENEM as múltiplas demandas são representadas nas seguintes orientações atreladas ao Exame: implementação de novo currículo, construção de uma identidade mais definida para o Ensino médio, alteração das práticas pedagógicas dos professores, motivação dos alunos e professores a partir do momento em que o Exame amplia seu potencial de mecanismo de ingresso ao ensino superior, avaliação externa (somativa) do ensino e trabalho dos professores na lógica do *accountability*, e certificação da educação de jovens e adultos, conforme apresentado no capítulo 2.

etc. A autora também afirma que é preciso que os docentes tenham tempo para pensar em algumas questões como:

[...] o que as políticas públicas pedem que eles façam; como as novas atuações se comparam às atuais e anteriores; quais mudanças devem ser feitas, dentre as atividades que já realizam; quais atividades devem manter; quando e como realizarão as mudanças pretendidas/projetadas; o que seus colegas fazem e o que os administradores e pais esperam que eles façam, por exemplo. (MIZUKAMI, 2000, p. 77).

A maneira como os professores compreendem as novas tarefas impostas por novas políticas públicas ou mesmo os espaços e condições em que estas compreensões ocorrem não aparecem em evidência nas diretrizes das políticas educacionais. A normatização curricular, por exemplo, não parece partir da premissa de que os professores realizam ajustes das novas tarefas impostas por elas diante das atuações e condições atuais de seu trabalho. Estas são questões centrais que enfrentamos ao articularmos a teoria sobre docência e políticas educacionais com a nossa pesquisa de campo.

Consideramos relevante destacar aqui, também, que apesar das afirmativas de que o ENEM pode projetar melhorias no trabalho do professor:

A análise das repercussões práticas dessas políticas públicas para a educação, em especial as referentes à formação de seus profissionais, deve considerá-las um processo em desenvolvimento e em conjunto com outras ações governamentais, como, por exemplo, o suprimento dos recursos materiais e financeiros destinados à área da educação, como garantia de *condições básicas* de sua realização (CAVALCANTI, 2012, p. 17, grifo nosso).

Na mesma direção vale a ressalva de Leite et al. (2008), que apontam como uma fragilidade a descontinuidade das políticas públicas, sem, segundo os autores, avaliação profunda, atribuindo aos professores, comumente, a responsabilidade completa pela implementação do que está projetado, desconhecendo as situações efetivas de seu trabalho.

Seguindo o pensamento de Cavalcanti (2012), também acreditamos que o alcance da atuação dos professores está estreitamente vinculado às metas e às estratégias traçadas em projetos da escola; estes, por sua vez, estão subordinados, em boa medida, aos programas e aos objetivos definidos para a educação pelas políticas públicas. Porém, é fundamental que os professores tenham referências a respeito do papel desempenhado pela educação, historicamente e na atualidade, e especificamente pela educação escolar na sociedade brasileira. Assim, compreender essa relação entre educação e sociedade é importante para perceber os limites da própria atuação em sala de aula e para fazer frente aos argumentos que

responsabilizam diretamente os professores pelos resultados de aprendizagem dos seus alunos.

Quando nos referimos à repercussão do ENEM no trabalho dos professores, estamos pensando na relação do ENEM, enquanto uma política educacional, com a docência. Estamos, assim, também partindo da compreensão de política enquanto política pública voltada à educação.

É evidente, como mostra Fanfani (2010), que na maioria dos países existe uma distância entre a realidade do trabalho cotidiano dos professores nas suas aulas e o discurso oficial das políticas educativas que buscam formalmente adaptar a educação às novas condições e exigências, muitas vezes contraditórias, que se produzem nas dimensões econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea. Ao pensarmos, portanto, o ENEM como uma política educacional, devemos partir de alguns pressupostos que envolvem a análise das políticas públicas educacionais. Em primeiro lugar, é necessário partir da noção que a política pública elaborada por instituições representantes do Estado (Federal) será mobilizada em uma realidade bastante complexa: de diversidade cultural, extensão geográfica, desigualdade social etc. Assim, uma política pensada na unidade pode causar impactos diversos.

Analisar o impacto de uma política pública educacional também pressupõe levar em conta o ambiente político no qual a política foi desenvolvida, atentando especialmente para as forças favoráveis e contrárias à sua realização. Lembrando que, segundo Draibe (apud LIMA e MARRAN, 2013, p. 51), as políticas têm carne e osso, ou ainda, corpo e alma, pois são decididas e elaboradas por pessoas, são feitas para as pessoas e implementadas por pessoas, assim como avaliadas por elas. As pessoas decidem e atuam de acordo com seus valores, interesses e perspectivas, o que vai influenciar todas suas ações frente a todas as fases da política.

O olhar para a implementação de políticas e o escutar das vozes dos implementadores de políticas é processo fundamental para se analisar as repercussões das ações governamentais, na prática. Segundo Arretche (apud LIMA; MARRAN, 2013, p. 52), é crucial saber se os agentes implementadores de fato conhecem a política, pois caso contrário, eles poderão eleger outras referências na implementação; saber se eles aceitam os objetivos e as regras impostas pela política, pois caso discordem, poderão estabelecer suas próprias prioridades e, ainda, saber a condição institucional para a implementação da política, pois mesmo os implementadores conhecendo a política, sendo favorável aos seus objetivos e regras, se houver problemas institucionais, eles terão sérias dificuldades para a implementação

e atendimento aos objetivos desejados. Enfim, temos que ter em mente que são os implementadores que fazem a política e, conhecer as condições em que a desenvolvem é fundamental.

Por isso, em nossa pesquisa, pensamos que conhecer o local de trabalho dos professores e buscar compreender a dinâmica do seu trabalho com os alunos é momento essencial para apreender a forma como eles buscam implementar as mudanças que o ENEM, paralelamente à reforma do ensino médio, tentam induzir nas práticas docentes. Porque é nesta perspectiva, da tradução que os professores fazem do ENEM, que podemos encontrar os impactos diversos que uma política pensada na unidade pode causar. O nosso suporte teórico sobre a docência nos permite, essencialmente, considerar que nesta relação entre prática e política educacional (o ENEM atravessa as mudanças de diretrizes curriculares ganhando legitimidade frente aos professores) identidades profissionais podem ser criadas e formas específicas de desenvolvimento profissional aparecem.

CAPÍTULO 4 – PERCURSO METODOLÓGICO

Partindo do pressuposto, segundo a literatura, de que o ENEM tem repercussões no trabalho docente, definimos a seguinte questão de pesquisa: *na perspectiva de professores do ensino médio quais as repercussões do ENEM sobre sua prática profissional docente?* Compreendemos por repercussões as ações de “dar nova direção”, de “transmitir seus efeitos” (MICHAELIS, 2000). Para responder a questão definimos como objetivo geral da pesquisa, compreender a perspectiva de professores do ensino médio sobre as repercussões do ENEM na sua prática profissional docente. Assumimos também como objetivos específicos da pesquisa: conhecer em que sentido o trabalho de professores do ensino médio é modificado pelo ENEM; (re)conhecer os saberes mobilizados pelos professores frente às novas perspectivas e exigências expostas pela concepção de “competências e habilidades” avaliadas pelo exame; compreender e identificar as possíveis identidades que assumem os professores frente a estes novos desafios e como ocorre o desenvolvimento profissional neste contexto e, também pela perspectiva dos professores identificar os impactos desta avaliação na escola.

Para Minayo (1994, p. 13), “[...] a provisoriidade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social”. A realidade que estamos buscando compreender, o trabalho do professor mediado por uma política de avaliação externa, envolve exatamente estas características. Portanto, não basta relatar o que pensamos sobre o nosso objeto, sobre nossos sujeitos a serem pesquisados. Ouvir os professores é necessário, pois: “Não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e a suas construções, na medida em que as estruturas sociais nada mais são que ações objetivadas” (Ibid, p.14).

Foi compreendendo os sujeitos desta pesquisa, enquanto seres humanos que significam, intencionam suas ações da mesma forma em que estabelecem relações sociais, ensinam e aprendem, que optamos por uma abordagem qualitativa. Nossa percepção vai ao encontro do que afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 70):

[...] O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanas. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função das instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana.

Neste mesmo sentido, para Gomes (2008), numa pesquisa qualitativa o foco é principalmente “a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar” (GOMES, 2008, p. 79). E acrescenta Minayo (1994), “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p. 22). Nós compartilhamos estas percepções acerca do produzir conhecimento a partir da pesquisa num viés qualitativo.

Sendo assim, conhecer as repercussões do ENEM pela perspectiva dos professores exigiu de nós, enquanto pesquisadoras, compreender o discurso e as experiências destes profissionais enquanto sujeitos de um espaço particular, que envolve peculiaridades que só são possíveis de serem compreendidas pelos próprios sujeitos.

4.1 O local da pesquisa

A escola que nos possibilitou concretizar a presente pesquisa, mediante a realização de entrevistas com professores e gestora de seu corpo docente, foi uma escola de ensino fundamental e médio da rede pública estadual, criada em 1979 e localizada em bairro periférico do município de Sumaré-SP¹⁹. Optamos por manter sigilo do nome da instituição escolar para preservar a identidade dos sujeitos entrevistados e envolvidos indiretamente com esta pesquisa. Enfim, o primeiro contato com a escola ocorreu através de um telefonema. Anteriormente havíamos selecionado, aleatoriamente, algumas escolas de ensino médio do município no *site* da diretoria de ensino de Sumaré e, por telefonemas, entramos em contato com suas respectivas equipes gestoras demonstrando nosso interesse em realizar a pesquisa com os docentes que lá trabalhavam. Por telefone apresentávamos de forma bem sucinta o objetivo da pesquisa.

A coordenadora e o diretor da escola estadual escolhida foram bastante receptivos desde o telefonema e, desde então, agendamos algumas visitas ao prédio escolar antes de iniciarmos as entrevistas. A escolha por esta escola estadual também esteve pautada na ideia de que uma escola que não tem uma média alta no ENEM, como ela, e, portanto, não é tradicionalmente reconhecida por ser especialista em formar alunos para vestibulares e o

¹⁹ No período de coleta de dados, 2º semestre de 2012, a autora da presente tese estava residindo em Sumaré-SP.

ENEM, representa a maioria das escolas públicas estaduais, que não se destacam por esta característica como a maioria das escolas privadas.

Na primeira visita, apresentamos o projeto de pesquisa e entregamos a *carta convite ao diretor escolar* e, após conversarmos sobre o trabalho da pesquisa, foi assinado o *termo de consentimento para a escola*. Consideramos válido ressaltar aqui algumas características da escola onde a pesquisa foi realizada, pois os dados coletados nas entrevistas refletem este contexto escolar. Aliás, para compreendermos os depoimentos dos professores entrevistados, conhecer basicamente o contexto em que trabalham é primordial.

A escola está localizada em um bairro periférico do município de Sumaré, cidade reconhecida por ser um polo industrial junto à região metropolitana de Campinas, no estado de São Paulo. Sumaré possui, segundo dados fornecidos pelo Plano Gestor²⁰ da escola, 241.100 habitantes, IDH de 0,800 (571º do país) e PIB per capita de R\$ 28.659,69. Sabemos, porém que o PIB per capita não reflete o grau de desigualdade social presente no município. Sumaré é a segunda maior cidade da região metropolitana de Campinas, ficando atrás apenas de Campinas. A população sumareense teve um grande crescimento a partir da década de 1960, graças aos terrenos com preços acessíveis e o grande desenvolvimento industrial do município. Isso também influenciou a vinda de imigrantes de várias partes do Brasil, que viram em Sumaré, uma terra de oportunidades.

De acordo com o plano gestor da escola, o “alunado” da escola origina-se de diversas localidades de Sumaré, o que segundo o documento “dificulta muito a inserção da escola na comunidade em que se encontra, uma vez que a maioria de nossos alunos não mora no bairro e depende do transporte escolar para chegar até o colégio”. A escola atende uma demanda de mais ou menos 90% de alunos que necessitam, todos os dias, de transporte escolar fornecido por empresas contratadas pela prefeitura, que é totalmente gratuito aos alunos.

4.2 Os principais sujeitos da pesquisa: professores entrevistados

Nossa proposta inicial para coleta de dados foi entrevistar quatro professores do ensino médio da escola selecionada. Cada professor representaria uma das quatro áreas definidas pelo ENEM: linguagem, códigos e suas categorias; ciências da natureza; matemática e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias. Durante as observações, na escola onde ocorria nossa pesquisa, quatro professores indicados pela coordenação aceitaram

²⁰ O Plano Gestor nos foi disponibilizado na íntegra, em cópia, pela coordenadora do Ensino médio. Os dados são referentes ao ano de 2011.

responder aos formulários de caracterização e realizar as entrevistas. A escolha dos professores, portanto, seguiu a sugestão da coordenadora que afirmou serem estes os profissionais que mais se dedicavam em “preparar os alunos para o ENEM”. Quando estávamos finalizando as entrevistas, a coordenadora, que também nos respondeu algumas questões sobre a repercussão do ENEM em sua escola, nos convidou a realizar mais uma entrevista com o professor de sociologia que segundo ela é “muito crítico” e poderia nos fornecer uma visão mais apurada da política que envolve o ENEM (diário de campo da pesquisadora).

Esta escolha dos sujeitos reforça um dos limites da pesquisa qualitativa. Outros professores selecionados teriam outras visões. Os que se tornaram nossos sujeitos de pesquisa representam a visão daqueles que, segundo a coordenadora pedagógica da instituição, se sensibilizaram com as possibilidades que o ENEM abre para seus alunos e, portanto, preocupam-se com o direcionamento de suas aulas em prol de um ensino que contemple as exigências do Exame. Pelo limite de tempo, também houve a necessidade de limitar o número de sujeitos entrevistados. No entanto, as seis entrevistas realizadas nos contemplaram com uma riqueza de dados.

Os sujeitos entrevistados que representam, portanto, a perspectiva de professores acerca da política que envolve o ENEM em nosso trabalho são: Beto, professor de Biologia, representando a área de Ciências da Natureza; Mário, professor de Matemática, representando a área de Matemática e suas tecnologias; Laura, professora de Língua Portuguesa, representando a área de Linguagem, Códigos e suas categorias; Helena, professora de História e Saulo, professor de Sociologia, representantes da área de Ciências Humanas e suas tecnologias. Os nomes foram mudados para preservar a identidade de cada professor (a). Cada nome fictício, porém apresenta uma primeira letra que corresponde à disciplina pela qual aquele professor é responsável. Por exemplo: o professor **B**eto é responsável pela disciplina **B**iologia na escola onde foi realizada a coleta de dados para esta pesquisa, e **S**aulo é o professor de **S**ociologia.

Realizar entrevistas com estes professores foi uma experiência enriquecedora. À medida em que iam se sentindo mais a vontade com o gravador e com a presença da entrevistadora, estes educadores nos contaram momentos importantes de suas carreiras e vivências como docentes que, muito além de nos fornecerem suas visões acerca do ENEM, transmitiam versões e conhecimentos sobre a cultura escolar, os saberes docentes, suas crenças, angústias, aprendizagens, conflitos, resistências, enfim, uma variedade de dados.

Com as informações obtidas a partir dos formulários de caracterização e entrevistas organizamos o quadro a seguir que sinaliza um breve perfil dos professores como a disciplina em que atuam, a idade, o tempo de docência e o tempo em que trabalham na escola onde a pesquisa foi realizada.

Quadro 1: Professores Entrevistados

Professor Entrevistado	Descrição
Beto - Biologia	Formou-se em Ciências Físicas e Biológicas, em 1988, na Universidade Jales (privada). Posteriormente concluiu uma segunda graduação, Pedagogia, no ano de 1992. Trabalha no magistério há 25 anos e na escola onde foi realizada esta pesquisa atua desde 2001. Nesta, ele possui uma carga semanal de trabalho de 10 aulas. Também exerce a função de diretor pedagógico em uma escola privada na mesma cidade.
Mário - Matemática	Antes de se formar em Licenciatura Plena de Matemática em 2007 cursou Administração de Empresas, tendo concluído esta primeira graduação em 2002, ambas na PUC Campinas (privada). Atua como docente há nove anos. Entrou para a carreira em 2003. Na escola onde foi realizada a pesquisa começou a trabalhar somente em 2012. Nesta, ele possui uma carga horária semanal de trabalho de 30 horas.
Laura – Língua Portuguesa	Formada em Letras na Faculdade de Ciências e Letras de Fernandópolis (privada), terminou a licenciatura em 1993 e, em 1994 ingressou na rede estadual de São Paulo como professora efetiva. Na escola onde ocorreu nossa pesquisa atua desde 1996, ou seja, é professora na mesma instituição há 16 anos. Atualmente está com uma carga horária semanal de trabalho de 44 horas.
Helena - História	Trabalha na escola onde foi realizada nossa pesquisa há 23 anos, tendo ingressado na mesma em 1989. Ela é docente há 25 anos. Nesta mesma instituição trabalhou como coordenadora pedagógica por dois anos. Sua carga semanal de trabalho atual é de 20 horas. Antes de se graduar em História e Pedagogia na Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral (privada) iniciou outras duas graduações que nunca chegou a concluir na PUC Campinas: biologia e filosofia.
Saulo - Sociologia	Recém-formado em Licenciatura em Ciências Sociais na UNESP <i>campus</i> Marília (pública). Trabalha na escola onde foi realizada a pesquisa há dois anos, tempo também que atua como docente

	na rede pública onde ingressou por concurso tornando-se professor efetivo desta escola de Sumaré.
Cássia – Coordenadora Pedagógica	Cássia não respondeu ao formulário oferecido aos professores e não obtivemos, portanto, dados para caracterizar a professora coordenadora. Ela nos disse somente que trabalha na rede pública há quase vinte anos.

4.3 Os Encontros e Diálogos

Desde que iniciamos a pesquisa, os primeiros encontros e diálogos com a equipe gestora foram relatados em diários de campo, bem como a vivência na sala dos professores, permitida pela equipe. Em datas pré-estabelecidas foram realizadas as entrevistas com a prévia assinatura dos *termos de consentimento* pelos docentes. O período em que utilizamos a observação foi entre setembro de 2012 e dezembro de 2012. No caso desta pesquisa, a observação ocorria durante as minhas visitas à escola, em alguns ATPCs - Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo e em reuniões com a direção e coordenação.

Para um melhor reconhecimento dos sujeitos da pesquisa, ou seja, dos professores, utilizamos também um formulário como instrumento de caracterização dos sujeitos (ver apêndice 1) para conhecer, de uma forma geral, o gênero, faixa etária, escolaridade, formação, anos de docência, regime de trabalho entre outros aspectos de igual importância para sua caracterização. Os formulários foram respondidos nos dias em que ocorriam as entrevistas individuais. Estas entrevistas foram realizadas entre outubro e dezembro de 2012. Todas foram gravadas após a obtenção da autorização de cada participante. Posteriormente foram transcritas por mim, autora da tese. O processo de transcrição dos dados coletados em entrevistas foi significativo para uma primeira análise parcial da perspectiva dos professores e apropriação de seus possíveis significados.

No final de 2013, após analisarmos os dados coletados nestas entrevistas, sentimos a necessidade de voltar a campo para dialogar com os professores no sentido de compreender melhor algumas perspectivas que foram recorrentes nas falas dos sujeitos entrevistados. Pensamos em um encontro com os professores logo no início do ano letivo, em 2014, que tivesse, além do objetivo de levantamento de novos dados, um viés informativo. Projetamos, portanto, um diálogo com os professores, no período de planejamento anual antecedida por uma apresentação minha, com o objetivo de apresentar aos professores e gestores a estrutura

do “Novo ENEM” e sua relação com o SiSU. Nossa intenção era que esta apresentação permitisse aos professores apropriarem-se de informações sobre as possibilidades que o ENEM abre de ingresso às universidades públicas. Esta intenção justifica-se pela nossa percepção de que os professores demandam conhecer melhor a política que envolve o ENEM para dialogar com seus alunos encontrando sentido nesta avaliação. Acreditamos também que, tendo acesso a informações sobre as possibilidades de um aluno de baixa renda realizar satisfatoriamente um curso em universidade pública, os professores podem assumir um papel muito importante na vida de seus alunos.

Em seguida, apresentaríamos os conceitos de competências, habilidades, contextualização e interdisciplinaridade, “conceitos-chave” do ENEM na tentativa de dialogar com os professores e revermos o que o grupo docente em geral da escola pensa sobre eles. Novamente houve receptividade por parte da coordenação, que atendeu aos telefonemas para agendamento da minha visita e recebeu a pesquisadora no dia 7 de março de 2014, sem impor nenhum obstáculo ou condição para a realização do encontro com os professores. Este ocorreu no dia do planejamento escolar anual.

As questões e tópicos que subsidiaram esse encontro foram expostos em *slides* e estão aqui reproduzidas:

Figura 1: *Slide* para apresentação I

O que a gente conhece sobre o ENEM?

- Competências, Habilidades, Contextualização, Interdisciplinaridade...
- “Pedagogia da Competência”: base das DCNEM/98 (sujeitos adaptáveis)
- Novas DCNEM/2012 (sujeitos autônomos)
- Que sujeito queremos formar no ensino médio? Aquele somente capaz de superar ENEM?

Figura 2: *Slide* para apresentação II

ENEM e os Professores

- Qual a função do ensino médio?
- Como “preparar” os alunos para o ENEM?
- O que falta na escola?
- Como deveria ser a relação políticas educacionais/professores?
- Vocês estão inseridos no “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio”?

Neste encontro com os professores, mesmo sendo um momento de coleta de dados, não houve gravação de áudio. Temíamos intimidar ou constranger os participantes. Porém, registrei minhas observações em diário de campo logo após a finalização do encontro. Em uma delas afirmo:

Eu estava ansiosa, um pouco nervosa porque não sabia muito bem o que me esperava, não conhecia todos os professores, eu só conhecia aqueles que eu havia entrevistado em 2012. A coordenadora foi muito receptiva e eu senti uma energia boa, não senti resistência nos professores, eles foram bem simpáticos. E por incrível que pareça, assim que eu comecei a falar, me apresentei para os professores, me senti muito à vontade e o ambiente estava bem acolhedor (Diário de Campo da Pesquisadora).

E assim ocorreu a minha apresentação:

Eu comecei então falando um pouco da minha formação, da minha trajetória na Universidade, como pesquisadora, falei um pouco da pesquisa de mestrado, falei da minha pesquisa de doutorado e falei porque eu estava ali. Falei que eu sentia essa necessidade de dar um retorno para a escola que me possibilitou realizar as entrevistas. Então eu falei que sentia a necessidade de passar essas informações pra eles pra que eles dialogassem com os alunos transmitindo essas informações sobre o SiSU, sobre o ProUni, sobre as políticas de assistência estudantil na Universidade. Assim, o primeiro bloco desse encontro, na verdade se resumiu a essa “transferência” de informações sobre o ENEM e a política de acesso à Universidade que envolve (Diário de Campo da Pesquisadora).

Estavam presentes, segundo a orientadora pedagógica, um pouco mais da metade dos professores que atuam no ensino médio. Dois deles já haviam participado da pesquisa como sujeitos entrevistados, além da coordenadora. Foi uma vivência especial dialogar com os professores com o olhar atento para suas falas, posicionamentos e anseios.

A minha ideia com esse encontro era voltar à escola que me permitiu realizar as entrevistas. Porque eu sinto que o pesquisador tem que ter essa relação recíproca com a escola onde ele coleta os dados. Porque se não fica uma coisa muito fria, o pesquisador vai, coleta os dados, vai embora e nunca mais volta, não traz retorno. Eu acho que por esse lado foi muito válida. Porque eu vi que os professores gostaram dessas informações, agradeceram e eu vi que isso gerou um debate, que é debate que eles procuram e que eles dizem fazer falta no dia a dia da escola quando eles ficam perdidos com as atividades burocráticas (Diário de Campo da Pesquisadora).

Em geral, as informações que transmiti focaram o Novo ENEM, o SiSU e as políticas de assistência estudantil da UFSCar. E o diálogo com os professores ocorreu a partir de temas aleatórios que perpassam os tópicos destacados das figuras acima. Enfim, os demais

dados registrados a partir deste encontro serão analisados conjuntamente às entrevistas no capítulo 5.

4.4 A análise dos dados

Com as entrevistas transcritas e os diários de campo em mãos, começamos a refletir como seria possível relacionar os referenciais teóricos sobre docência e políticas educacionais e os dados a nossa frente. Para Minayo (2004), um dos grandes obstáculos à interpretação dos trabalhos empíricos dentro da perspectiva qualitativa, é a dificuldade de se juntarem teorias e conceitos abstratos, ou seja, o referencial teórico com os dados recolhidos no campo. E era exatamente esta a nossa preocupação. De acordo com a já citada autora, as divergências e dificuldades começam quando partimos para a tarefa concreta de análise do material coletado, pois aí não haverá concordância nem quanto a pressupostos teóricos e nem quanto a métodos e técnicas a serem empregados.

Durante a etapa de análise das entrevistas transcritas e dos diários de campo voltamos inúmeras vezes à questão de pesquisa: *na perspectiva de professores do Ensino médio quais as repercussões do ENEM em sua prática profissional docente?* Foi a partir desta que tentamos ao longo das leituras dos referenciais teóricos buscar reflexões que norteassem a pesquisa. E desta forma, ao unir questão de pesquisa, reflexões possíveis a partir da teoria e dados, fomos tecendo uma linha (nem sempre em linha reta!) de pensamento da qual surgiu o texto com a análise de dados e algumas expressivas relações com os autores que nos guiaram a partir de seus textos.

Para Gomes (2008), chegamos a uma interpretação refinada dos dados da pesquisa quando conseguimos realizar uma síntese entre “as questões de pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada” (GOMES, 2008, p. 91). Lembrando, ainda segundo o autor, que a inferência consiste em deduzir de maneira lógica algo do conteúdo que está sendo analisado.

Dentro dos possíveis tipos de análise de dados que Minayo (2004) nos apresenta considere cabível a este trabalho a Análise de Conteúdo, considerado um termo genérico a ser usado para designar o tratamento dos dados. Sobre a Análise de Conteúdo, é possível encontrar na já citada obra, uma excelente referência, que nos possibilitou encontrar suporte para o trabalho com os dados, bem como as trocas feitas com os referenciais teóricos. Para a referida autora:

Historicamente a Análise de Conteúdo Clássica tem oscilado entre o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade da subjetividade. A grande importância dessa técnica de função heurística tem sido a de impor um corte entre as intuições e as hipóteses que encaminham para interpretações mais definitivas. Essa tentativa faz parte de um esforço teórico secular (MINAYO, 2004, p. 200).

Minayo (2004, p. 203), ao resumir as tendências históricas da Análise de Conteúdo, diz que estas tendências nos conduzem a uma certeza:

Todo o esforço teórico para desenvolvimento de técnicas, visa – ainda que de formas diversas e até contraditórias – a ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica frente à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação.

Ao colocarmos “as mãos na massa”, vemos que é essencial um tratamento rigoroso com os dados. Para tanto, é cabível utilizarmos a rigor a Análise de Conteúdo, enquanto base para a compreensão profunda dos significados nas falas e gestos dos sujeitos pesquisados, pois: “A análise de Conteúdo parte de uma literatura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado: aquele que ultrapassa os significados manifestos” (Ibid, p. 203).

Neste sentido, apesar do desafio que a técnica sugere, encontramos nela um porto seguro antes de partir para qualquer interpretação singela da riqueza que os dados fornecem. A análise de onde decidimos partir possibilita articular “a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção da mensagem” (Ibid, p. 203).

Mesmo dentro desta técnica de Análise de Conteúdo encontramos outras modalidades (ou subtécnicas) que surgem a partir do princípio básico da Análise de Conteúdo já exposto acima. As modalidades Análise de Expressão, Análise de Relações, Análise Temática e Análise de Enunciação, apesar de suposições diferentes têm em comum a busca por atingir os significados latentes e manifestos no material qualitativo (MINAYO, 2004).

No caso do estudo presente recorreremos à Análise Temática, pois acreditamos ser possível, a partir desta técnica, compreender os significados contidos nos dados obtidos através das entrevistas e observações de campo (falas dos sujeitos). Como se trata de uma análise *temática*, a noção de *tema* deve estar clara, ou seja, já pré-determinamos o assunto a partir do qual queremos interpretar os significados dos dados. Sobre esta técnica Minayo (2004), também apresenta algumas orientações.

Segundo Bardin (2009) o tema é a unidade de significação que naturalmente se liberta de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que se serve de guia à leitura. Neste sentido, Minayo (2004, p. 209) também aponta que:

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os *núcleos de sentido* que compõem uma comunicação cuja *presença* ou *frequência* signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado. Ou seja, tradicionalmente, a análise temática se encaminha para a contagem de frequência das unidades de significação como definitórias do caráter do discurso. Ou, ao contrário, qualitativamente a presença de determinados temas denota os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso.

No caso desta pesquisa, nos interessa mais a descoberta de núcleos de sentido contidos nas falas dos sujeitos, já que partimos de uma abordagem qualitativa, e no tratamento dos resultados queremos trabalhar com significados ao invés de inferências estatísticas. No entanto, o fato de alguns núcleos de sentido das falas terem presença e frequência constantes, chama a atenção para a relevância dos mesmos, e por isso merecem destaque.

Estes núcleos de sentido se destacam, pois já temos em mente, no momento de verificação dos dados, alguns conceitos teóricos mais gerais que orientam esta análise. Como afirma Minayo (Ibid, p. 210) é necessário estabelecer hipóteses iniciais, a partir destes conceitos, pois “[...] a realidade não é evidente: responde a questões que teoricamente lhe são colocadas”.

Ao partirmos para a análise temática já tínhamos alguns eixos que conduziram nossa leitura e busca por evidências nas falas dos sujeitos. Como nos mostram Bardin (2009) e Minayo (2004), a análise de conteúdo temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado. Um exemplo que podemos aqui adiantar e destacar é quando partimos do eixo “Impactos do ENEM na escola” e passamos a verificar nas falas dos sujeitos referências aos impactos do Exame na organização da escola, na vida dos alunos etc. A teoria sobre o ENEM já nos alertava sobre as repercussões possíveis desta avaliação na instituição escolar e, quando delineamos as questões para entrevista partimos desta premissa também. Nas falas dos sujeitos também foram recorrentes as referências aos impactos do ENEM na escola, confirmando a prévia indicação de que este se constitui um núcleo de sentido nos discursos. No próximo tópico explicaremos como foram organizados os eixos de análise.

4.4.1 Os eixos de análise

O nosso pressuposto para esta pesquisa, no momento que antecedeu a análise de dados, ainda era a de que o Exame Nacional do Ensino Médio, inserido na conjuntura de proposta para a reforma do ensino médio no Brasil, trazia repercussões ao trabalho do professor desta etapa de ensino das escolas públicas. Porém, que repercussões seriam estas? Quais os impactos que os professores sentiam em seu cotidiano mediante o reconhecimento da aplicação do exame anualmente? No contexto da prática (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994), como os professores se apropriam e compreendem este exame que está inserido numa política educacional de maior expressão (reforma do ensino médio)? Que repercussões esta avaliação do ensino médio traz para o professor pensando em suas identidades, desenvolvimento profissional, aprendizagens, estratégias, desafios, dilemas, enfim, na natureza do saber-fazer docente?

Destacamos ainda que esta pesquisa justifica-se na medida em que um recorte sobre as repercussões de uma política avaliativa pode gerar dados sobre a profissão docente e o seu *locus* de trabalho, a escola, favorecendo ao mesmo tempo uma compreensão do trabalho do professor e do contexto que o envolve.

No entanto, para sistematizar a análise e apresentação dos dados coletados nesta tese construímos temáticas iniciais a partir das questões que deram corpo ao roteiro de entrevista (ver apêndice 2). É válido salientar que estas questões foram delineadas também a partir das primeiras leituras do material teórico sobre o ensino médio, o ENEM, docência e políticas educacionais.

Os dados foram organizados inicialmente em torno das questões feitas durante as entrevistas:

1. O impacto do ENEM no trabalho do professor antes, durante e após as aulas;
2. Compreensão dos professores acerca dos conceitos de competências e habilidades;
3. O desenvolvimento das noções de competências e habilidades pelos professores com seus alunos;
4. Os saberes mobilizados pelos professores frente às novas perspectivas e exigências expostas pela concepção de “competências e habilidades” avaliadas pelo ENEM;
5. Estratégias utilizadas no dia a dia da sala de aula para trabalhar as “competências e habilidades” exigidas pelo ENEM;
6. Sentimento dos professores frente aos novos desafios impostos pela política avaliativa do ENEM;

7. Percepção dos professores acerca do desenvolvimento profissional no contexto de mudanças;
8. Impactos do ENEM na escola na perspectiva dos professores;
9. Impactos do ENEM para os alunos na perspectiva dos professores;
10. Reflexões dos professores sobre a política avaliativa do ENEM.

Para facilitar a visualização das falas dos sujeitos que continham núcleos de sentido para cada uma destas dez temáticas montamos dez cartolinas com as falas recortadas e coladas em cada uma delas. Com estes papéis em mãos percebemos que era possível “enxugar” as temáticas que apresentavam núcleos de sentidos próximos, tanto pelas falas dos sujeitos quanto pelo referencial teórico que poderia subsidiar sua interpretação. As novas leituras de material teórico e o aprofundamento das primeiras leituras permitiram esta revisão. Assim, chegamos a cinco eixos de análise refinados como consequência da articulação entre os dados e o referencial teórico:

1. O impacto do ENEM no trabalho docente;
2. Compreensão e desenvolvimento de competências e habilidades;
3. Os professores frente aos desafios do ENEM;
4. Impactos do ENEM na escola (na visão dos professores);
5. Reflexões sobre a política avaliativa do ENEM.

Consideramos importante deixar registrado, em síntese, como nosso percurso de análise dos dados, a partir da categorização, foi delineado. Para tanto recorremos ao que Gomes (2008, p. 91) denominou “Trajetória da Análise de Conteúdo Temática”. Inicialmente fizemos uma leitura compreensiva do conjunto do material selecionado, de forma exaustiva. Era preciso realizar uma leitura de primeiro plano para atingirmos níveis mais profundos. Nesse momento, deixamo-nos impregnar pelo conteúdo do material. Assim, através dessa leitura buscamos: ter uma visão de conjunto; apreender as particularidades do conjunto do material a ser analisado, no nosso caso, os diários de campo das observações, as entrevistas com os professores e o diário do encontro (segundo momento de coleta de dados); elaborar pressupostos iniciais que serviriam de baliza para a análise e a interpretação do material; escolher formas de classificação inicial; determinar os conceitos teóricos que orientaram a análise.

Na segunda etapa, ainda com base em Gomes (2008, p. 92), realizamos uma exploração do material. Tratava-se da análise propriamente dita. Nesse momento procuramos: (a) distribuir trechos, frases ou fragmentos de cada texto de análise – entrevistas e diários de campo – pelo esquema de classificação inicial (as dez temáticas abordadas a partir do roteiro das entrevistas); (b) fazer uma leitura dialogando com as partes dos textos de análise, em cada classe (parte do esquema); (c) identificar, através de inferências, os núcleos de sentido apontados pelas partes dos textos em cada classe do esquema de classificação; (d) promover o diálogo entre os núcleos de sentido com os pressupostos iniciais e, se necessário, e foi necessário, realizar outros pressupostos; (e) analisar os diferentes núcleos de sentido presentes nas várias classes do esquema de classificação para buscarmos temáticas mais amplas ou eixos em torno dos quais pudessem ser discutidas as diferentes partes dos textos analisados; (f) reagrupar as partes dos textos por temas encontrados; (g) elaborar uma redação por tema, do modo a dar conta dos sentidos dos textos e de sua articulação com os conceitos teóricos que orientaram a análise. É nessa redação que pudemos entremear partes dos textos de análise com nossas conclusões, dados de outros estudos e conceitos teóricos.

No capítulo 5, com a apresentação dos dados, as falas registradas dos professores nos mostrarão quais são suas perspectivas sobre o impacto do ENEM na escola e em suas práticas profissionais. Este momento é o que Gomes (2008) denomina etapa final, quando elaboramos uma síntese interpretativa através de uma redação que dialoga temas com objetivos, questões e pressupostos da pesquisa. Como esses professores traduzem as diretrizes da política do ENEM? Quais as repercussões desta avaliação sobre o trabalho docente? É o que esperamos responder com o recorte desta faceta do contexto do ensino médio e seus professores, realizado pela pesquisa de campo.

CAPÍTULO 5 – A POLÍTICA RECONSTRUÍDA PELOS PROFESSORES

A configuração de categorias para análise dos dados surgiu a partir da articulação entre nosso referencial teórico e os dados levantados a partir das entrevistas e diários de campo. Enxergamos o ENEM como uma política educacional, que é reconstruída e reinterpretada pelos sujeitos que também participam do processo de implementação de uma política pública. Estes elementos nos mostram que os professores em suas escolas não são apenas receptáculos de diretrizes curriculares capazes de serem avaliados de forma linear e mecânica. O contexto da prática é o contexto de implementação da política educacional que nos interessa ao olhar e escutar os professores em relação à influência do ENEM em suas práticas docentes.

O contexto da prática, segundo Ball e Bowe (1992), 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 a que se destina. Dialogando com a leitura dos implementadores, as políticas não são simplesmente colocadas em prática conforme está no texto, elas podem ser interpretadas de diferentes formas e, então, podem ser reconstruídas. Como afirmam Lima e Marran (2013), há um processo de ressignificação ou reinterpretação dos profissionais que exercem um papel ativo no processo de implementação das políticas, para a sua dimensão do trabalho”. É desta perspectiva que consideramos o ENEM enquanto política educacional reconstruída pelos professores, na dimensão do seu fazer docente, de seu trabalho.

Os elementos da literatura sobre docência, por outro lado, nos permitiram pensar o “ser professor” a partir da identidade profissional e do desenvolvimento da docência, conceitos estes que refletem uma teoria elaborada sobre o processo de como se aprende a profissão docente e como ela se constitui no *locus* de trabalho que envolve o fazer docente mediante as aprendizagens, as relações com o conhecimento com os alunos.

Pensamos a identidade profissional docente como uma dimensão comum a todos os docentes, mas também com uma dimensão específica, em parte individual e em parte ligada aos diversos contextos de trabalho (MARCELO; VAILLANT, 2009). Tal como estes autores, consideramos a identidade profissional docente uma construção individual referida a história de vida do docente e a suas características sociais, mas também de uma construção coletiva derivada do contexto em qual o docente se desenvolve. Tal construção coletiva é o pano de fundo de nossa pesquisa, a saber, um contexto marcado pela dinâmica avaliativa que orienta

as alterações de práticas pedagógicas mediante novas diretrizes curriculares. Marcado, também, pelas especificidades do ser docente no ensino médio.

A literatura sobre docência que nos serviu de apoio denota o desenvolvimento profissional como um processo contínuo de formação e aprendizagem ao longo da carreira docente e não somente restrito ao processo de aprendizagem inicial e inserção na docência. Compreender o desenvolvimento profissional exige a percepção de que este processo, como afirmam Marcelo e Vaillant (2009), tem a ver com a aprendizagem, remete-se ao trabalho, trata-se de um trajeto, inclui oportunidades ilimitadas para melhorar a prática e opera sobre as pessoas, não sobre os programas. Portanto, é diante dessas concepções sobre o modo como o professor se constitui um profissional da aprendizagem e, mediante a compreensão de constantes que modelam o ser-fazer-docente, que circunscrevem as identidades docentes, é que partimos para a análise das perspectivas desses profissionais que estão lidando com o ENEM.

5.1 O impacto do ENEM no trabalho docente

Ao questionarmos os professores sobre os impactos do ENEM no seu trabalho antes, durante e após as aulas, pudemos encontrar, em algumas falas, sentidos que vão ao encontro do que diversos autores sinalizam sobre a conjuntura educacional que tem colocado a avaliação externa como balizadora das práticas pedagógicas. Beto, professor de Biologia afirma:

Bom, o trabalho hoje do professor tem impacto direto com a avaliação do ENEM. Essa avaliação ela vem mudando aí no decorrer dos anos desde que ela foi instituída e cada ano que passa ela vem se tornando mais (pausa) contestada por alguns educadores e trabalhada por outros educadores, no sentido desses educadores ir a fundo mesmo nas habilidades e competências que o ENEM exige, até mesmo *mudando um pouco o perfil das aulas, preparando mais o aluno para [...] contexto do dia a dia, para as questões do dia a dia, voltada para que o aluno possa estar estudando aquele conteúdo e trazendo aquele conteúdo para o dia a dia* (Beto, grifo nosso).

Na mesma direção, Mário professor de Matemática, ao falar sobre suas práticas pedagógicas no ensino médio noturno diz “é lógico eu vou passar tudo corrido, mas a gente procura é pegar os assuntos mais importantes que supostamente caem no ENEM e ensinar pra eles tá? Para que se dê bem” (Mário).

Em sua pesquisa com professores do ensino médio no Ceará, Carneiro (2013) também constatou que o discurso de que o ENEM se constituiria em um modelo de avaliação

diferente do vestibular, mais dinâmico e menos conteudista, vem sendo suplantado. Ao invés de promover modificações no currículo do ensino médio, há uma “extrema preocupação dos professores com vistas à preparação direcionada para o exame, favorecendo, inclusive, uma espécie de treinamento para a realização da prova” (CARNEIRO, 2013, P. 186). Para a autora, esta repercussão tende a constituir o ENEM em um “novo vestibular”, dado o acirramento da concorrência e o crescente fomento à competitividade entre os sujeitos e entre as escolas de uma forma geral.

Esta preocupação dos professores com vistas à preparação direcionada para o ENEM que favorece uma “espécie de treinamento para a realização da prova” também pode ser verificada na seguinte fala de Laura, professora de Língua Portuguesa:

Eu procuro nos 3os anos, desde os 2os já a começar desenvolver um trabalho voltado pra as habilidades e competências do ENEM. Então eu *costumo trazer algumas questões das provas dos anos anteriores pra que os alunos possam trabalhar*. Inicialmente eu gosto de *trabalhar em grupos* pra que eles digam que dificuldades que eles têm frente a este tipo de questão. Pra poder depois com esse *diagnóstico* tentar desenvolver algumas habilidades e competências pra poder sanar essas dificuldades ao longo ai da terceira série (Laura, grifo nosso).

Este peso e centralidade que a avaliação externa adquire no trabalho docente se verificam fortemente nas falas dos professores que entrevistamos. Helena, professora de História, ressalta ainda que, junto com Laura, chegou a trabalhar voluntariamente ao perceberem o interesse dos alunos pelo ENEM:

Posso até citar nomes de alunos aqui que fizeram o ENEM com o objetivo depois do Prouni e conseguiram 100% de bolsa, 50% de bolsa, então tinha um interesse muito grande por parte deles, vinham em busca. *Nós chegamos, eu e a professora Laura nós chegamos até a dar algumas aulinhas fora do nosso horário de trabalho, trabalho voluntário mesmo* (Helena, grifo nosso).

A condição de trabalho voluntário das professoras, ao perceberem o interesse dos alunos pelo ENEM, nos leva a questionar uma repercussão não prevista do exame. Por que estas professoras trabalham voluntariamente? O peso da avaliação externa parece ser uma justificativa limitada para explicar esta prática docente. Ter o aluno como centro motivador de seu trabalho pode nos ajudar a compreender esta atitude das professoras. Marcelo (2009) aponta que uma das constantes que são sinais de identidade que caracterizam a docência é que “o centro da motivação está nos alunos”. Para o autor, a principal motivação profissional dos professores está ligada aos alunos, e especialmente, à satisfação por perceberem que os

estudantes aprendem, se desenvolvem e evoluem diante de suas práticas de ensino. O vínculo afetivo com os alunos permeia a motivação docente de forma evidente.

Devemos aqui também destacar que o ENEM não assegura precisamente a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos. Como um mecanismo de avaliação somativa e externa, este exame apresenta limites na esfera de atuação docente. Afinal, se o aluno não apresenta uma “boa nota” no ENEM o que podem os professores do terceiro ano do ensino médio fazer? Não há como trabalhar com o aluno o fracasso se estamos falando do último momento desta etapa de ensino.

Esta discussão sobre o peso e a centralidade que as avaliações adquirem no trabalho do professor nos leva à ideia de que pela lógica de regulação de Estado-avaliador, o Estado não desaparece, apenas retém o importante papel da definição dos objetivos e do currículo prescrito (MAROY, 2012). Neste caso, sabemos que há uma autonomia delegada nas escolas, que existe a promoção da qualidade e que se arquiteta um *sistema de regulação pelos resultados*. As falas que aqui trazemos mostram que os professores do ensino médio que alteram suas práticas, a partir do ENEM, estão vivenciando o *sistema de regulação pelos resultados*, mediante procedimentos de competitividade das escolas que têm de comparar-se não só entre si como também a nível nacional, para além de terem de implementar procedimentos de previsão e monitorização de resultados, incrustados numa cultura de avaliação abrangente.

Outra fala, do professor Beto, ilustra este peso do ENEM na reorientação do seu trabalho na escola de nível médio reforçando o sistema de regulação pelos resultados: “[...] o ensino médio agora principalmente com essa linha voltada para o ENEM tem que ser bem é, conteúdos práticos, conteúdos atuais” (Beto). “Essa linha voltada para o ENEM” é uma expressão que nos chama a atenção, pois sugere que o trabalho do professor e suas práticas pedagógicas passam a estar contornadas por aquilo que o ENEM avalia: “conteúdos práticos, conteúdos atuais”.

Para Carneiro (2013) é fato que, com a implementação do ENEM e a modificação e padronização dos conteúdos que ele avalia, dada a substituição do tratamento das disciplinas pelas áreas de conhecimento, houve diversas alterações sobre a prática docente, trazendo maiores exigências ao trabalhador docente. As aulas voluntárias citadas por Helena são um exemplo destas maiores exigências ao docente do ensino médio, neste caso não explícitas. Exigências estas que não estavam previstas para ocorrer na forma e medida em que ocorrem.

Se por um lado parece claro para os professores que é preciso preparar seus alunos para o ENEM, dentro da lógica de regulação pelos resultados, por outro lado, ficam lacunas

em termos de formação. Os professores parecem aceitar a lógica da regulação pelos resultados alterando práticas (como dar aulas voluntárias, preparar exercícios com base em provas anteriores do exame), mas não sabem exatamente como trabalhar alguns pressupostos centrais que o ENEM traz, tais como a interdisciplinaridade, contextualização, competências, habilidades. Este “não saber” dos professores está representado na seguinte fala:

É uma ideia válida. Entendeu? Só que pra ser uma ideia melhor eu acho que deveria ser mais *investigado em sala de aula tanto partindo do professor entendeu o que é, como, como você trabalhar as questões em sala de aula com os alunos envolvendo todas as matérias [...]* pra que ele consiga fazer a prova e pra que as competências e habilidades trabalhadas pelo professor em sala de aula sejam atingidas no ENEM (Mário).

Para Helena também há um “não saber” como trabalhar alguns pressupostos do ENEM: “[...] a gente falava assim de competência, habilidade, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, o pessoal não sabia direito o que era. Mas como que a gente trabalha com isso? E nós também estávamos aprendendo”. Ela se referia ao momento em que o ENEM surgiu, no final da década de 1990. A professora Helena também afirma quando questionada sobre as repercussões do ENEM em seu trabalho:

Olha, pra mim já teve mais impacto. Agora que o ENEM está mais conhecido meu trabalho parece que ele não tem tanto. Eu não sei se também é desinteresse dos alunos ou da minha parte. No ensino médio o número de aulas de história foi diminuindo gradativamente e agora eu tenho duas aulas semanais (Helena).

Tomando outra perspectiva temos a fala da professora coordenadora sobre as práticas dos professores na direção de “preparação para o ENEM”:

O que ocorre com os professores? Falta consciência de um trabalho mais, como eu vou dizer, com mais responsabilidade, com mais compromisso, falta compromisso. Eu acredito que quando o ENEM passar a certificar se o aluno realmente vai concluir o ensino médio aí os professores serão obrigados a trabalhar dentro das propostas feitas pelo ENEM. Por enquanto são poucos os professores que fazem isso. Eu posso citar na mão assim são três ou quatro professores. Por quê? Nós temos o currículo oficial pra ser seguido, dentro do currículo oficial houve uma mudança muito grande da matéria a ser dada, do conteúdo a ser dado e ainda *há muita resistência nessa mudança* (Cássia).

O que significa sua afirmação de que falta um trabalho com mais responsabilidade e compromisso? Porque os professores resistem à mudança do currículo oficial que é projetada com o ENEM? Este seria um indicativo de que nem todos os professores tendem a incorporar “a lógica que vem sendo posta para a escola, pautada pelo individualismo, pela

competitividade e pela valorização do êxito e do sucesso como atributos pessoais de cada profissional” citada por Carneiro (2013, p. 212). Ou mesmo de que esta lógica não é linearmente incorporada pelas próprias condições, ou, falta de condições de incorporação de qualquer inovação.

Vimos anteriormente, segundo Lopes e López (2010), que o ENEM participa do fortalecimento e da circulação dos princípios da reforma proposta para o ensino médio, 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. Estes efeitos mais ou menos convergentes de adesão aos princípios da reforma materializados no ENEM é o que Cássia sinalizou quando afirma que “quando o ENEM passar a certificar se o aluno realmente vai concluir o ensino médio aí os professores serão obrigados a trabalhar dentro das propostas feitas pelo ENEM. Por enquanto são poucos os professores que fazem isso”. Parece-nos que a suposta falta de adesão dos professores de trabalhar com o currículo que o ENEM sugere tem mais a ver com este processo de negociação com os múltiplos contextos com os quais se relaciona (redes de ensino, escolas, alunos), do que com a falta de responsabilidade e compromisso que a coordenadora cita.

Interessante notar, na fala acima de Cássia, como nas escolas, quando se trata da compreensão e gestão dos currículos, os professores são vistos mais como:

[...] funcionários ou assalariados que devem seguir certas determinações do que como profissionais que, à imagem do que foram os profissionais liberais clássicos, controlavam coletivamente uma prática e definiam os critérios do “bem fazer” (SACRISTÁN, 1998, p. 143).

Conforme afirmam Lopes e López (2010), o governo 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. Almejam revolucionar as práticas pedagógicas, as ferramentas de instrução e o planejamento escolar pela mudança dos objetivos e alvos do ensino. Inclusive, a partir da avaliação extern, se espera mudanças significativas no trabalho docente. No entanto, como indica Mizukami (2000), para que os professores compreendam as novas tarefas impostas por novas políticas públicas, é necessário tempo para testá-las, avaliar seus efeitos, realizar ajustes, considerando a maneira como são abordadas, avaliá-las novamente etc. E também, como afirma Cavalcanti (2012), o alcance da atuação dos professores está estreitamente vinculado às metas e às estratégias traçadas em projetos da escola.

A análise das repercussões práticas das políticas públicas para a educação deve considerá-las um processo em desenvolvimento e em conjunto com outras ações governamentais, como, por exemplo, o suprimento dos recursos materiais e financeiros destinados à área da educação, como garantia de condições básicas de sua realização (CAVALCANTI, 2012). Na mesma direção, Leite et al. (2008) apontam como uma fragilidade a descontinuidade das políticas públicas, sem, segundo os autores, avaliação profunda, atribuindo aos professores, comumente, a responsabilidade completa pela implementação de que está projetado, desconhecendo as situações efetivas de seu trabalho.

A própria Cássia afirma:

Ela (a Secretária da Educação) oferece cursos de capacitação, são poucos cursos, mas são oferecidos. O problema é que o professor ele acumula muitas atividades, uma, duas, três, até quatro escolas e ele não encontra tempo pra isso. Mesmo estes cursos sendo aos fins de semana é nesses finais de semana que o professor tem um tempo pra família, pra cuidar de si, pra corrigir prova, corrigir trabalho e tudo mais. [...] Uma coisa que eu sempre falo. *Seria importante que o professor tivesse condições financeiras de trabalhar menos e poder fazer esses cursos durante a semana.* Porque é muito fácil você falar assim “ai, mas a secretaria de educação está oferecendo curso de capacitação”. Realmente está, tem muitos cursos para capacitar o professor. Mas são em horários fora do horário de trabalho, ele tem que abandonar as outras atividades dele pra ele poder se dedicar a isso. Ele não ganha o suficiente pra isso. Então *eu acredito que o quê mais pega é o lado financeiro ainda sabe. A desvalorização do profissional* (Cássia).

A falta de um trabalho com mais responsabilidade e compromisso, e a própria resistência à mudança do currículo oficial que é projetada com o ENEM, citados por Cássia, parece estar relacionada também com a *desvalorização do profissional* docente que ela cita. Cássia argumenta que o trabalho do professor que não vai ao encontro do ENEM pode ser justificado pela própria falta de formação que por si é consequência da desvalorização profissional do mesmo. Sua fala apresenta as contradições e conflitos próprios da relação entre a docência e as políticas educacionais, e precisamente entre a docência e o currículo (numa compreensão processual).

Os estudos de Ball e Mainardes (2011) nos ajudaram na percepção de que as políticas educacionais envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações. E, que no processo que vai da criação à prática da política são perceptíveis as relações de poder assimétricas, sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. Como vimos na fala contraditória da gestora. Os autores acima também sinalizam que as políticas 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

Para Krawczyk (2011), as dificuldades no trabalho tendem a tornar os docentes e diretores pouco ambiciosos. Os professores têm suas ambições cerceadas pela ausência de condições básicas de exercício do magistério ou de reconhecimento externo. Para a autora, as propostas político-educacionais têm apenas criado condições que resultam em soluções paliativas, que não colocam no horizonte da qualidade escolar um projeto de revisão pedagógica coerente com o momento histórico. Pensamos que a estratégia de situar o ENEM como um indutor de mudanças no trabalho docente resulta nesta solução paliativa citada pela autora.

Parece incoerente, mas é uma lógica, o que os próprios professores sinalizam. Há um *sistema de regulação pelos resultados* representado pela política avaliativa do ENEM. Este sistema projeta-se em algumas práticas dos professores (aulas voluntárias, aulas direcionadas para o Exame). Muitos professores são resistentes às mudanças curriculares previstas pelo ENEM. Mas as resistências estão também atreladas à desvalorização profissional. Ora, como o Estado prevê um *sistema de regulação pelos resultados* e, ao mesmo tempo, não oferece condições para que os professores façam funcionar este sistema? 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).

Podemos considerar, até aqui, que o sistema de regulação pelos resultados projetado pelo ENEM, promove diferentes repercussões. Alguns professores alteram suas práticas especialmente motivados pela aprendizagem de seus alunos, estes cativados pelas possibilidades que o ENEM abre em termos de ingresso ao ensino superior. Outros professores, sem as devidas condições objetivas de trabalho, não aderem ao sistema de regulação pelos resultados e, desta maneira, não alteram significativamente suas práticas, ou seja, “não ensinam para os testes”. Não há juízo de valor aqui no sentido de que a adesão ao sistema de regulação pelos resultados gera melhores práticas profissionais dos professores.

Mesmo porque ensinar para os testes não significa ensino de qualidade e aprendizagem para todos os alunos.

Assim como na pesquisa de Carneiro (2013, p. 187 e 188), as falas da maioria dos professores com os quais dialogamos estão coerentes com o entendimento de que o objetivo da escola é oferecer um sentido ao ensino médio, tendo em vista um de seus fins, que é o propedêutico. Uma vez que, praticamente, todas as universidades e institutos federais de educação aderiram ao ENEM, passaria a ser papel do ensino médio preparar e auxiliar o estudante para que obtenha um bom desempenho na prova e entre na universidade. Esta parece ser a motivação dos professores que aderem ao sistema de regulação pelos resultados. O aluno tem papel central dentro desta compreensão.

O trabalho do professor parece ser no sentido de fazer todo o possível para que seu aluno obtenha um bom desempenho no exame. O resultado, portanto, da iniciativa do MEC de implementar o ENEM com vistas a orientar o currículo das escolas, pela via da avaliação nacional, indiretamente, acabou por pressionar novas demandas de informações e conhecimento, transformando, de certa forma, o ensino médio em um “grande cursinho” (CARNEIRO, 2013).

Ao refletirmos, a partir da perspectiva dos professores, sobre o impacto geral do ENEM em seu trabalho, notamos que não houve questionamento da própria lógica que esta situação sugere, a que seja a indução de um novo currículo para o ensino médio mediante a avaliação externa. Este fato fortalece a perspectiva do comportamento *fast-food*, ou seja, da identidade do docente como consumidor de propostas de reformas desenhadas por outras instâncias. Para Marcelo (2009, p. 124), “assim, se traduz uma visão do docente como um aplicador de inovações que às vezes não entende e nas quais, evidentemente, não participou”. Esta identidade docente se reforça na conjuntura que analisamos.

Concordamos com Marcelo (2009), quando ele afirma que a ideia do docente *consumidor de fast-food* fracassa quando se pretende, usando meios rápidos, modificar elementos estruturais de sua identidade profissional. O autor chama a atenção para a progressiva burocratização e intensificação da docência. Fatos que foram relatados em nossa pesquisa.

Percebemos uma situação na qual os professores parecem agir mediante alguns pressupostos, como o de que “precisam preparar seus alunos para um exame”, pois evidentemente assim estariam ajudando-os a progredirem na vida escolar mediante a possibilidade de acesso ao ensino superior, mas sem que haja reconhecimento da lógica por trás desta evidência. Estas perspectivas indicam a centralidade que as avaliações externas

assumem no trabalho dos professores sujeitos de nossa pesquisa, em função dos resultados. O que nos leva a refletir, com Freire (1996), sobre o fato de as avaliações estarem se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, embora insistindo em passar por democráticas. Compartilhamos, portanto, da seguinte problemática:

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 e 131, grifo nosso).

Ao propormos uma análise das falas que indicam o impacto do ENEM no trabalho do professor podemos considerar, em resumo, que aqui emanam alguns sinais de identidade que caracterizam a profissão docente na conjuntura que se integra a nossa pesquisa: o aluno como motivação profissional do professor e o docente como *consumidor fast food* das políticas educacionais. Estes sinais apontam a contradição que se faz presente de diversas formas no contexto da escola. Neste caso, temos um aspecto positivo da construção de uma identidade profissional do professor pautada na motivação, no foco na aprendizagem do aluno mas, ao mesmo tempo, uma frágil apropriação da política educacional mediante a aplicação de inovação (curricular e avaliativa) que pouco compreende, pois o espaço e condições para formação não vão ao encontro de suas necessidades.

5.2 Compreensão e Desenvolvimento de “Competências e Habilidades”

No tópico anterior, vimos que os professores entrevistados assumem terem modificado suas práticas no sentido de “preparar melhor” seus alunos para enfrentarem o ENEM. Avaliação esta que se torna balizadora das práticas docentes seguindo a lógica da regulação pelos resultados. Os professores também encontram na motivação dos alunos a própria motivação para alterarem algumas práticas de ensino.

A transformação da escola de ensino médio em um “curso pré-ENEM” não aponta o sucesso ou efetividade da política educacional que permeia o exame. Aponta, na verdade, impactos diversos da proposta. O que indica que, no contexto da prática, a política é ressignificada gerando impactos diversos daqueles prescritos no contexto de produção do texto. Além do mais, sabemos que é necessário tempo prolongado para que os efeitos

esperados se realizem, desde que os professores discutam e reconheçam as razões da mudança. Como afirma Mizukami (2000), é preciso que os docentes tenham tempo para pensar em algumas questões como, por exemplo, o que as políticas públicas pedem que eles façam; como as novas atuações se comparam às atuais e anteriores; quais mudanças devem ser feitas, dentre as atividades que já realizam; quais atividades devem manter; quando e como realizarão as mudanças pretendidas/projetadas; o que seus colegas fazem e o que os administradores e pais esperam que eles façam, por exemplo.

Portanto, estas considerações sobre a forma como os professores trabalham as expectativas em torno da política educacional devem ser levadas em conta no contexto de elaboração das propostas oficiais. Afinal, são os professores os responsáveis no contexto da prática pela implementação direta da proposta que ousa modificar estratégias de ensino. A questão do tempo e das condições práticas em que os professores trabalham são elementos chave nesta discussão sobre a implementação de políticas.

Segundo as atuais diretrizes curriculares do ensino médio e os informativos sobre o Novo ENEM, os principais objetivos do exame seriam democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e *induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio*. Ora, como se induz a reestruturação dos currículos a partir de uma avaliação externa? Esta indução é prevista no contexto de produção do texto legal. Mas, e no contexto da prática? Como se realiza esta indução? Esta lógica de indução de reestruturação curricular a partir de uma avaliação externa é possível?

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 importantes para a área a que se destina. Para os autores, ao dialogar com a leitura e o imaginário dos implementadores, constata-se que as políticas não são simplesmente colocadas em prática conforme está no texto, elas podem ser interpretadas de diferentes formas e, então, são reconstruídas. É sobre esta reconstrução que trata o presente tópico. Sobre a reconstrução que os professores fazem de alguns pressupostos curriculares que o ENEM delineou. Como afirmam Lima e Marran (2013, p. 57), “não se pode negar o processo de ressignificação ou reinterpretção dos profissionais que exercem um papel ativo no processo de implementação das políticas, no caso específico para a sua dimensão do trabalho”.

Acredita-se que o ENEM seria um referencial para os professores reformularem suas práticas de ensino segundo os princípios norteadores da matriz de referência, utilizando, por exemplo, as noções de competências, habilidades, interdisciplinaridade e contextualização.

Registra-se aqui, que uma política pensada na unidade tem que partir do pressuposto que terá impactos diversos, inclusive nos sentidos e significados que os conceitos pedagógicos adquirem. Ainda mais quando a política é projetada sem lançar as bases de formação dos profissionais. Na sequência, apresentamos algumas falas de professores que responderam a questões sobre como têm articulado as noções de competências e habilidades em suas práticas pedagógicas. Estas falas indicam os diferentes sentidos e significados que os docentes atribuem aos conceitos pedagógicos que sustentam a proposta curricular que fundamentou o ENEM.

Para Beto, quando questionado 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*. Habilidade ela está bem destacada nos últimos ENEM no sentido assim de saber até que ponto realmente que o aluno conhece aquele assunto a ser abordado na prova, naquela determinada questão e como ele pode trazer também a resposta até mesmo para que o que ele tenha *vivido no dia a dia*, as viagens que ele tenha feito, a parte que ele lê por exemplo um artigo de jornal, um artigo de revista (Beto, grifo nosso).

E afirma também que “[...] o Ensino médio agora principalmente com essa linha voltada do ENEM tem que ser bem é, conteúdos práticos, conteúdos atuais” (Beto). Portanto, para este professor, 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 criado para “realizar os testes”. O pragmatismo está implícito nesta compreensão.

A compreensão de Mário 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 (“pra que ele tenha habilidade depois de saber o quê que cada questão pede”) e enfatizar o pragmatismo no “dia-a-dia”:

[...] são assuntos a serem abordados em sala de aula que faça com que o aluno ele investigue o conteúdo e não fique só no professor. Eu vou lá e explico hoje progressão aritmética, vou ensinar, explico e fica nisso? Não. Então competências e habilidades, eu como professor em sala de aula tenho que fazer com que o aluno investigue e se aprofunde no assunto, que ele pesquise, pra o que? Pra que essa competência seja desenvolvida com o meu auxílio e *pra que ele tenha habilidade depois de saber o quê que cada questão pede*, por exemplo, ele pode pegar, vou dar um exemplo que eu faço com todas as classes que eu dou aula. Eu procuro dar o conteúdo, peço pra que eles investiguem e depois eu procuro juntamente com os alunos fazer um paralelo. *Pra quê que esse assunto serve pra você no seu dia-a-dia? Então eu procuro exemplos do dia-a-dia pra que ele entenda* (Mário, grifo nosso).

Diferindo desta apropriação dos conceitos num sentido pragmático de preparação do aluno para a avaliação, está a fala de Laura sobre competências e habilidades que, segundo a professora, é assunto “polêmico”, mas na sua visão “são saberes que eles (os alunos) precisam desenvolver para poder ter facilidade frente a algumas situações”:

Então por exemplo *desenvolver leitura, estratégias de leitura de texto* isso é *imprescindível* pra eles não só em português, mas em qualquer outra disciplina, frente a qualquer prova. Então, são habilidades e competências que são trabalhadas e que eles precisam desenvolver. Porque tem alunos que mesmo no ensino médio eles não têm essa habilidade de pegar um texto, conseguir ler esse texto, entender as informações, tirar algumas conclusões, inferir alguns conhecimentos. Alguns não têm (Laura, grifo nosso).

Assim como a de Laura, muito próxima também do que sugerem os documentos oficiais, está a compreensão de Helena:

Então eu compreendo assim. O aluno a gente discute algo, algum assunto, um conteúdo. *E ele tem que saber pra quê que ele vai usar aquilo. Então ele tem uma ferramenta e ele tem que saber como usar essa ferramenta. Pra 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 pra ele de ditadura, seja que ditadura for do Brasil ou de outro país se depois ele ouve falar de ditadura e não sabe relacionar isso daí. Ele fala, mas espere ai, 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).

A professora também destaca: “Ela (a pessoa) precisa ter esse conhecimento e saber usar. Pra mim competência e habilidade é isso. É ter essa ferramenta e saber como usá-la em uma situação problema e saber buscar isso daí e falar “opa, aqui eu resolvo” (Helena).

“Inferir conhecimento”, “saber relacionar conteúdos”, “usar o conhecimento em diferentes situações” são expressões que em formas muito similares são encontradas nos documentos oficiais que abordam o ensino por competências. Laura e Helena, professores experientes pelos anos de magistério (mais de vinte), parecem ter compreendido com exatidão as propostas curriculares que sugerem os termos competências e habilidades.

No entanto, a visão descontextualizada de competência também pode ser percebida nas falas dos professores. Enquanto Beto afirma que competências são conteúdos práticos e atuais, necessários à realização do ENEM, Laura diz que são saberes necessários aos alunos frente a algumas situações. A própria Laura afirma que é um assunto polêmico. As definições implícitas nas diretrizes curriculares e nos documentos base do ENEM são difusas. Nossas referências teóricas e documentos oficiais já sinalizaram que 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 de um determinado momento econômico. A crítica a esta sujeição dos estudantes ao mercado é uma constante na literatura sobre currículo.

Outro conceito que também se tornou constante nas Diretrizes Curriculares (1998), que sustentaram a criação do ENEM, foi o de contextualização. Mesmo não fazendo referência a este termo, ele aparece na fala de Mário:

Porque dentro desta política abordada hoje no estado de SP é competências, habilidades, é [...] objetivos, contextualização que *eles pedem muito*. Isso hoje em dia. Não é só mais aqui matemática é minha área é só número. Não. Números. Você tem que contextualizar o que vai ser abordado em sala de aula porque é mais fácil ele (o aluno) compreender o contextualizado. Ele enxergar, ele visualizar mais do que hoje números. Então *you tem que contextualizar todo aquele assunto a ser abordado pra que ele aprenda* (Mário, grifo nosso).

Para este professor, é preciso contextualizar o assunto para que o aluno aprenda, também porque a política do estado “pede muito”. Nota-se que o professor é sensível ao que a política exige, como afirma Mizukami (2000), e aqui vemos como o professor procura responder ao solicitado pelas propostas oficiais.

Sobre o termo contextualização, Lopes (2002) destaca que ele aparece nos documentos curriculares oficiais associado à valorização do cotidiano, já que, segundo estas propostas, os saberes escolares devem ter relação intrínseca com questões concretas da vida dos alunos. Para a autora, 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. Esta legitimação pode ser percebida nos argumentos dos professores que entrevistamos.

As falas que destacamos retratam, parcialmente, as perspectivas que professores do ensino médio têm dos conceitos competências e habilidades que estruturam a matriz de avaliação do ENEM. Vimos, anteriormente, que este exame busca avaliar um modelo de currículo que foi expresso na década de 1990, no transcorrer de uma tentativa de reforma do ensino médio. O chamado “currículo por competências” recebeu diferentes críticas por denotar uma tentativa de “adaptação” dos indivíduos através da educação escolar ao mercado de trabalho que enfrenta todas as incoerências e injustiças do sistema neoliberal.

A política que se pensa na unidade não atinge a diversidade de contextos nos quais trabalham os professores. Existem limites significativos para a realização deste 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 (jornadas exaustivas, impossibilidade de dedicação exclusiva a escola, descontinuidade das políticas). Se isso é constante, neste caso assistimos a simplificação de um ensino para o exame e não uma alteração significativa de práticas pedagógicas.

Sobre o desencontro entre as propostas externas para a escola e o trabalho do professor, Marcelo (2001, p. 12) aponta que:

Apesar do esforço pessoal e material realizado para implementar inovações e mudanças nos centros educativos, diferentes investigações vêm mostrando o escasso impacto das propostas externas à escola, não nos elementos visíveis e estruturais ou organizativos, mas naqueles que podem interessar mais: a organização da aprendizagem na aula.

É neste sentido que nos parece que a proposta de avaliação externa como atividade ao serviço da melhoria das aprendizagens e do sucesso educativo dos alunos e da mudança das escolas não foi atingida. Na verdade, atinge pontualmente os alunos que se sensibilizam com a oportunidade de acesso à Universidade e que, por sua vez, mobiliza alguns professores que se identificam com esta motivação do aluno para a aprendizagem.

Em suas perspectivas, como os professores têm organizado a aprendizagem na aula mediante a proposta avaliativa e curricular que o ENEM sugere? Para Helena, tendo sua identidade profissional muito carregada pelo aluno como motivador, relata a diversidade de práticas a que tem recorrido:

Bom, primeiro, tem muito texto entendeu? Na nossa, em todas as disciplinas tem texto. História tem muito texto. O quê que eu fazia muito antes? Era leitura, dicionário, discussão. Então eu fui percebendo que alguns alunos não focam muito na leitura. Depois você dá apresentação de algum trabalho e ele se sai super bem. Você pede pra ele ler um texto e depois comentar isso daqui escrevendo sai nada. Isso eu já tive n experiências inclusive no começo desse ano eu tive uma que nossa... O menino não rendia absolutamente nada em sala de aula. Eu falei “você vai apresentar o trabalho”. Você dá conta? “Eu dou conta professora”. Ele assim foi um assombro. (...) Então *pra trabalhar todas as noções eu tenho tentado abrir mais o leque*. Eu gosto muito de leitura, que fique em cima do texto, marca texto. É importante isso? É. Mas não é só isso. Então tem alguns alunos, inclusive quando é avaliação mensal, não a bimestral, eu já cheguei a pedir “faça uma poesia”, “desenhe”, tem aluno que desenha muito bem aqui na escola. “O quê que você consegue traduzir pra mim disso, num desenho?”; “O que você consegue escrever? Você gosta muito de escrever, de fazer poesia, letra de música, faz aqui!”. Não sei se eu estou certa ou se eu estou errada (Helena).

Para esta professora, apesar da dúvida sobre os significados de suas práticas (“Não sei se eu estou certa ou se eu estou errada”), a leitura, o uso do dicionário, a discussão, a apresentação de trabalhos, a escrita de poesia, os desenhos, a música são estratégias para “abrir o leque”, para ensinar e avaliar as aprendizagens, para que o aluno “se saia super bem”. Pelos contatos que tive com esta professora, ela parece estar muito próxima da linguagem dos alunos, das suas gírias. Inclusive me relatou episódios de contato muito próximo e bem humorado com seus alunos. Isto nos revela que, mesmo num contexto limitante como o da *regulação pelos resultados* que a política educacional que envolve o ENEM implica, o professor que é motivado e se sente realizado com o sucesso de seus alunos altera suas práticas, “abre o leque” no sentido de permitir a aprendizagem dos estudantes. A professora Helena relata práticas diversificadas:

[...] quando elaboro questões eu procuro sempre, sempre mas sempre que possível mesmo trazer algo que transporte eles pra realidade tá? Então eu chamo de ponte. Eu falo sempre dá pra fazer ponte gente, não importa que eu esteja falando de um assunto lá do século XV, você faz uma relação aqui no século XXI. Não sei, *saber pra mim quando fala “o que é um aluno que sabe pra você?” Pra mim é o aluno que estabelece relação*, pra mim eu vejo dessa forma, não sei se estou certa ou estou errada. [...] Saber pra mim ele tem que estabelecer relação (Helena).

Esta fala de Helena apresenta uma concepção de conhecimento (“o que é um aluno que sabe pra você?” Pra mim é o aluno que estabelece relação) a partir de um exemplo do ensino de história. Isso denota, como afirma Marcelo (2009), que o conteúdo que se ensina também colabora para a construção da identidade profissional docente. Esta identidade marcada pelo conteúdo que ensina também pode ser observada na seguinte fala: “A gente aprende por tudo. A gente aprende pelo ouvido, pelo olhar até pelo olfato. Então a nossa memória ela pode resgatar um monte de coisa através do olfato e do paladar, eu falo isso pra eles também” (Helena).

A identificação com o conteúdo que se ensina também marca o desenvolvimento das práticas pedagógicas: “Bom, pra mim tudo é história então trabalho muito com charge” (Helena). A diversificação das práticas de trabalho do professor é marcada neste caso pelo domínio do conteúdo e pela motivação que o aluno gera. Quando questionada sobre as formas como desenvolve o atual currículo para o ensino médio, Helena apresenta exemplos novamente:

Teve um trabalho também que a gente fez aqui. Eles quiseram montar. Não quiseram apresentar meio tradicional, nem usaram computador e nada. A gente quer

construir isso daqui (os alunos disseram). Foi um trabalho sobre tortura na idade média, na inquisição. E eles fizeram. O pessoal do ensino médio eles construíram dois instrumentos de tortura, houve uma apresentação pra escola toda e tinha os monitores aqueles que se destacaram e falavam “eu quero”. Então teve apresentação manhã, tarde e noite. E eles explicaram porquê que foi construído. Bom enfim isso. Quando os alunos querem tocar violão. Falam: “eu quero tocar” (Helena).

Ainda destaca:

Trabalho com charge, trabalho com texto, com jornal, com revista, livros. A escola tem até um acervinho razoável aqui. Quando não tem eu trago de casa. Por exemplo, a gente trabalhou o governo Vargas no nono ano. E tinha muito material que eles trouxeram e Vargas é um assunto que dá pano pra manga, né? Quiseram até trazer um avô de um aqui que conheceu o Getúlio Vargas (Helena).

A professora justifica afirmando: “Eu procuro buscar o que eles são bons também porque eu levo um pouquinho, mas eles trazem bastante também. [...] Eu procuro na medida do possível, na medida do possível, diversificar” (Helena).

Os relatos da professora Helena sobre a diversificação de práticas a que recorre, bem como as justificativas que utiliza para exercer seu trabalho sinalizam que, além do domínio do conteúdo e da satisfação em possibilitar diferentes experiências de aprendizagens aos seus alunos, a forma como interpreta as novas diretrizes curriculares demonstra um profundo conhecimento docente. É o que a literatura específica denomina “conhecimento didático do conteúdo” (MIZUKAMI, 2004; SHULMAN, 1992), o elemento central do saber-fazer docente. Aquele que representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ser ensinada e o conhecimento pedagógico e didático relativo a como ensiná-la, ou seja, o conhecimento didático do conteúdo tem relação com a forma como os professores pensam que têm de ajudar os alunos a compreender determinado conteúdo. Para Shulman (1992), é necessário que os professores construam pontes entre o significado do conteúdo curricular e a construção desse significado feita pelos alunos. Para este autor:

[...] os professores executam essa façanha de honestidade intelectual mediante uma compreensão profunda, flexível e aberta do conteúdo; compreendendo as dificuldades mais prováveis que os alunos terão com essas ideias [...]; compreendendo as variações dos métodos e modelos de ensino para ajudar os alunos na sua construção do conhecimento; e estando abertos a revisar seus objetivos, planos e procedimentos na medida em que se desenvolve a interação com os estudantes. Esse tipo de compreensão não é exclusivamente técnica, nem somente reflexiva. Não é apenas o conhecimento do conteúdo, nem o domínio genérico de métodos de ensino. É uma mescla de tudo o que foi dito anteriormente, e é principalmente pedagógico (SHULMAN, 1992, p. 12).

Laura, com mais de vinte anos de docência em língua portuguesa, na mesma escola, ao explicar como compreende e trabalha competências com seus alunos, afirma que ser competente em sua área é para ela ser capaz de observar para aprender a se comunicar melhor e interagir com os diferentes gêneros textuais:

O estudo eu falo sempre para os alunos, o estudo da língua portuguesa não faz sentido se você ficar estudando gramática, por exemplo, você tem que estudar funcionalidade como que ela funciona então nas diferentes situações e aí entra os diferentes gêneros textuais. Porque os gêneros surgiram, acho que você já deve ter conhecimento disso, eles surgem é pra suprir a necessidade de comunicação. Então diferentes situações exigem diferentes gêneros textuais. E analisar a língua, a língua portuguesa dentro desses gêneros. Como ela funciona né? Então tem situações que ela precisa ser mais formal, menos formal. Então é estudar a questão da língua, como que funciona, que estruturas esse texto ele precisa ter essa competência de observação que eles precisam ter pra poder aprender a se comunicar melhor e interagir melhor com esses gêneros. É analisando mesmo esses gêneros textuais, todos os aspectos dentro destes gêneros desde estrutura até a linguagem mesmo, o vocabulário (Laura).

Ao situarmos nas entrevistas o papel do ENEM em suas práticas, notamos 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. Laura afirma:

Eu costumo trazer umas atividades visando essas habilidades e competências, por exemplo, leitura. *Trazer diferentes tipos de textos, gêneros textuais porque o ENEM ele faz muito isso, ele traz uma diversidade bem grande.* Então eu costumo trazer bastante texto, observar a estrutura do texto, a linguagem usada até a questão gramatical empregada em cada gênero pra que eles possam desenvolver essa habilidade frente a cada gênero que postura ter, como analisar é, o que eles vão encontrar nesse texto, então é principalmente isso é trabalhar com gêneros textuais (Laura).

Para Mário, o ENEM se coloca como balizador das práticas pedagógicas e indutor do currículo para o ensino médio:

A gente tem que sempre acreditar. Então eu faço isso. Logicamente também que a professora de português também está fazendo isso, o professor de geografia, história, ou seja, todos de um modo geral. *Porque o currículo pede isso também né?* Falar assim ah “antes professor de matemática não precisava fazer isso”. Não. Antes, agora hoje, todos. Segundo o que diz no currículo todos os professores têm que trabalhar com temas que façam com que o aluno tenha essa desenvoltura de ler e depois consequentemente *interpretar a questão.* Porque se ele conseguir fazer isso, se ele conseguir absorver isso com certeza ele não vai se dar mal no ENEM. Ele vai se sair bem. (Mário)

A prática que este professor relata abaixo vai ao encontro do que Fernandes (2007) denomina efeito *backwash*, ou seja, o “treinamento” dos alunos para as avaliações externas a

partir da reprodução de questões de versões anteriores do exame em atividades de sala de aula que antecedem a realização do exame seguinte:

Porque pelo que eu já li, eu tenho provas do ENEM que eu pesquiso em sites então eu salvo em pdf. Eu procuro ler aquilo pra passar pro ensino médio. Mesmo sendo supletivo eu vou passar pra eles. Eu já falei pra eles que vou fazer um *simulado do ENEM*. Então *eu estou selecionando algumas questões que eu vou mostrar pra eles*. Eles vão achar super difícil, eu tenho certeza disso. Só que eu vou mostrar pra eles depois que eles fizerem *eu vou corrigir logicamente e depois eu vou dar o respaldo*. Vou corrigir na lousa, vou mostrar pra eles que o que? Não é difícil. É o que? É leitura. Eu vou mostrar pra eles, algumas questões eu já identifiquei que basta ler a questão e a resposta está na pergunta. Como assim está na pergunta? A pergunta ta aqui? Não, você lê. É interpretação. Então eu até falo pra eles em sala de aula: tem questões que nem precisa fazer conta. Por quê? Porque você lendo e interpretando você já consegue matar a charada (Mário).

A fala de Laura está num sentido muito próximo:

[...] eu seleciono algumas questões. Não dá pra trabalhar todas às vezes. Mas eu seleciono algumas questões para eles tentarem responder. Às vezes até dentro do assunto que eu trabalho com eles, se tem alguma questão que abordou aquele assunto então eu trago aquela questão para eles analisarem o quê que eles responderiam se eles tivessem participado da prova. E aí pra ver mesmo se eles entenderam o assunto, se o problema está no entendimento do assunto ou no entendimento da questão. Porque às vezes eles sabem o assunto, mas não conseguem entender a questão, ou às vezes entendem a questão, mas não sabem o assunto. Então até pro 2º ano eu já trouxe dentro do assunto que eles estavam vendo algumas questões do ENEM, eu já fiz isso até com o 1º.

Além do significado destas práticas estarem relacionados com a regulação pelos resultados que envolve a conjuntura política do ENEM, refletir sobre a maneira como os professores desenvolvem suas estratégias de ensino mediante o valor da avaliação externa, nos leva a constatar que, para além das críticas à avaliação externa somativa, está o fato de que “a avaliação sirva para pensar e planejar a prática docente” (SACRISTÁN, 1998, p. 297). Isto não pode ser desconsiderado. E ainda, “qualquer processo didático intencionalmente guiado implica uma revisão de suas consequências, uma avaliação do mesmo” (Ibid).

Interessam-nos as atitudes dos professores frente a este recurso, qual seja, o de usar o ENEM como balizador de suas práticas. Ora, em muitos momentos de seu trabalho com os alunos, as estratégias usadas pelos professores podem denotar forte compromisso com as aprendizagens, com a motivação dos estudantes, com o percurso futuro destes estudantes. É o que mostra a seguinte fala de Laura:

E até a suplência à noite, eu trabalho com a suplência. E mesmo eles falando assim “ah professora a gente não vai prestar o ENEM”, porque às vezes eles querem só

terminar, mas eu falo pra eles “é interessante vocês conhecerem, conhecimento nunca é demais”. E às vezes eu trago até pra eles mesmo, pra eles verem como e o quê que eles responderiam, se foi difícil. Pra eles perceberem que não é, eu não vejo assim o ENEM como uma prova difícilíssima, que poucos conseguem responder. Não vejo dessa maneira (Laura).

A própria estratégia de “treinar” os alunos para o Exame também significa compromisso com o aluno, como mostra a fala de Helena:

O que acontece é que algumas vezes nas provas a gente procura, eu procuro inserir algumas questões mesmo que seja na prova mensal ou em algum exercício daí eu falo gente dá só uma olhada, saca só como é o do ENEM. Olha. “Ai professora”. Quem nunca não conhece fala “ó quando eu já li o enunciado eu já não sei eu esqueci lá do começo”. Eu falo, mas é assim, *vocês vão se preparando agora [...]* (Helena).

O ENEM deve ser entendido dentro deste conjunto orquestrado de funções da avaliação, lembrando que:

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 para com o estudo e conteúdo, nos professores/as, nas relações sociais dentro da aula e no meio social (SACRISTÁN, 1998, p. 322).

Por este valor sinalizado que talvez a professora Laura insista tanto para que seus alunos do supletivo tentem realizar o ENEM, mostra que são capazes de responder as questões. Ou como afirma Beto:

Dentro do projeto pedagógico da instituição a qual a pessoa pertence, a qual a pessoa está trabalhando para preparar esses jovens pra esse desafio dentro do projeto pedagógico tem que ter uma contextualização desses assuntos e já *trabalhar também todas as habilidades, trabalhar questões anteriores que caíram no ENEM, trabalhar questões que, é, possa levar o aluno a refletir a capacidade que ele vai ter que desenvolver pra chegar lá na competência que ele acaba tendo*. Então acho que depende muito da escola que o aluno esteja trabalhando, dentro de uma proposta pedagógica que ele, que aquele colégio que aquela instituição de ensino venha a desenvolver. *Ai é possível chegar a uma situação de que o aluno chegue mais preparado pra aquele desafio que é a prova do ENEM.* (Beto).

A multifuncionalidade da avaliação, no caso, o ENEM, uma avaliação somativa externa que tem um peso muito forte nas expectativas que se abrem em termos de acesso ao ensino superior, se expressa, portanto, tanto na sua função pedagógica na esfera de trabalho do professor (criadora do ambiente escolar, garantia de aprendizagem, função orientadora,

ponderação do currículo) quanto na definição de significado e função social (ampliar o acesso ao ensino superior). Esta lógica projeta-se no fazer docente da seguinte forma como exemplo:

Como professor eu tento mobilizar para os meus alunos o seguinte. Em se tratando de ENEM eu procuro mostrar pra ele que [...] eu procuro mostrar assim, a importância dele saber aproveitar as oportunidades em sala de aula, as explicações do professor. Pra que ele possa se sair melhor na prova do ENEM. Pra que ele possa prosseguir os seus estudos numa faculdade (Mário).

Sobre a existência de cursos de formação pra que eles trabalhem o currículo e as diretrizes curriculares, Mário relatou:

Na diretoria de ensino de Sumaré em 2010 nós fizemos o *curso de complementação do currículo de matemática*. O módulo 1 eu fiz e nesse curso teve várias aulas. Entre nós tem os PCOPS da diretoria que, qual é a função deles? Eles têm o de matemática, de geografia, português. Então como que é? É orientar os professores da diretoria de ensino de Sumaré as competências e habilidades em sala de aula, entendeu? Então ali eles faziam várias experiências trabalhando em cima desses livrinhos aqui, de matemática. Vou citar um exemplo de ângulos. Tinha *várias oficinas que eles ensinavam pra nós pra que a gente pudesse passar isso em sala de aula para os alunos*. E funcionou tanto que eu aprendi lá a fazer um instrumento chamado teodolito. Então aí eu fiz isso com eles o que *eu aprendi lá na diretoria* em sala de aula, não nessa escola, mas em outra escola e acabou dando certo por quê? Aí é o que eu acabei de falar pra você. *É uma aula diferenciada. É uma coisa que foge um pouco do tradicional do dia a dia ali em sala de aula* eu “ô gente página tal vamos fazer a leitura vamos aplicar”. Não. É uma coisa que eu ensinei também em aula só que aí eu fui lá fora com eles e pegamos uma caixa d’água da escola por exemplo. Aí a gente foi, fez o trabalho de investigação também. *Então é uma coisa interessante que eles foram no campo, saíram da sala de aula e é um método de aprendizado* (Mário).

Esta fala nos fez pensar sobre a formação continuada que objetiva a aprendizagem de práticas/metodologias de aplicação das orientações curriculares. Nota-se que o professor configura uma prática mediante a formação recebida. E encontra sentido em sua realização. Isto significa que houve aprendizagem na docência, ampliação da base de conhecimentos específicos e de conhecimento didático do conteúdo. E se há aprendizagem, como afirma Díaz (2001), há desenvolvimento profissional.

A perspectiva dos professores do ensino médio que entrevistamos sobre a compreensão e uso dos conceitos de competências e habilidades, e que acabou se tornando um diálogo sobre a prática do currículo em exercício na rede estadual de ensino, também aponta algumas demandas destes docentes para alcançarem sucesso em sua prática. Helena, por exemplo, novamente aponta que a diversificação de estratégias é uma ferramenta para possibilitar que mais alunos participem e aprendam em suas aulas:

Sempre que eu dou alguma atividade a gente apresenta uma proposta nova, inclusive o que eles estão vendo? Revolução cubana, eu dei uma atividade pra eles, eu pedi um texto argumentativo falando sobre justiça, peguei uma frase de um historiador que fala que a gente não luta mais como Che Guevara lutou. Mas será que no século XXI a gente não tem sede de justiça como ele tinha lá no século XX? Então independentemente dele ter, se ele perdeu alguma aula minha ou se ele nem assistiu o filme Diário de Motocicleta que tá aqui ele vai conseguir fazer. O que eu tenho, que eu não sou muito legal é trabalhar com tecnologia, eu acho que hoje daria para aproveitar muito mais (Helena).

Chama-nos atenção a sua preocupação em relação à necessidade de trabalhar com tecnologia:

Eu queria de alguma maneira, eu sempre penso nisso, mas eu não consigo criar, eu preciso sentar junto com alguém, a gente não consegue criar as coisas sozinho: trabalhar com esse raio desse celular na sala, trazer esse celular pra mim, para o meu auxílio (Helena).

Duas demandas são explícitas na fala de Helena: a compreensão e uso dos recursos tecnológicos e a necessidade de trabalho colaborativo. Para Helena a apropriação de um novo projeto deve passar pelo trabalho colaborativo. E na direção do que aponta a literatura sobre o domínio do isolamento no trabalho docente, a professora afirma: “a gente não consegue criar as coisas sozinho”.

A necessidade do trabalho coletivo é pressuposto para o desenvolvimento da docência, pois, segundo Díaz (2001), a sobrevivência na profissão ocorre especialmente mediante ajuda e apoio. Temos aqui um exemplo que por acaso abordou a relação entre o trabalho do professor e a tecnologia. Mas que, como outros exemplos, sugere a necessidade de compartilhar experiência e criatividade para fazer frente aos novos desafios que se colocam ante à docência. Para Krawczyk (2011), o desafio da escola não é proteger os jovens dos recursos tecnológicos, mas sim prepará-los para abordar a experiência de interação com eles. E os professores têm papel fundamental neste desafio. Representa muita maturidade e experiência a fala a seguir:

Sabe, eu não acho que a tecnologia é tão fundamental assim, eu ainda acho a troca humana está em primeiro lugar. Eu ainda acredito muito na leitura, muito, eu acredito que o aluno tem que se debruçar. Ele tem que tentar esmiuçar aquele texto, se estiver com dificuldade pega o dicionário, conversar etc e tal. Mas, por outro lado, se eu ficar só nisso eu vou atingir quantos? Então no meu trabalho eu tento pegar de tudo um pouco sabe? É charge, é uma imagem (Helena).

A preocupação em relação a quantos alunos irá atingir com seu trabalho também está presente na fala do Beto:

É melhorando a minha aula às vezes expositiva ou dando uma aula numa outra oportunidade diferenciada trazendo alguns mecanismos pra que eles possam vivenciar aquela aula sem ser a mesma metodologia, então, acredito que o professor também ele não tem que ter uma metodologia só, ele tem que ter sempre em mãos duas ou três metodologias pra aquele mesmo conteúdo. E se ele perceber que aquela metodologia não ta sendo muito é [...] não ta atingindo muito o objetivo do que ele planejou pra daquela aula ele já deve trocá-la ou deve retomá-la em outra oportunidade. (Beto).

Enfim, ao relatarem suas experiências de trabalho com o currículo, estes professores acabaram por abordar temas que são preocupações recorrentes “àqueles que colocam o corpo” (FANFANI, 2010), ou seja, àqueles que lidam cotidianamente com os conflitos geracionais, de classes sociais, com a concorrência dada pelas novas tecnologias. O que implica pensar em estratégias diversificadas, em “oportunidade diferenciada” (Beto). E já que “a troca humana está em primeiro lugar” (Helena) preparar os alunos para o ENEM envolve um universo de estratégias que vão além da reprodução linear e mecânica do currículo. Pois, também dada a multifuncionalidade da avaliação na prática, a regulação pelos resultados atinge o trabalho do professor, mas não o limita.

Mesmo partindo de uma busca pelos significados que os conceitos de competências e habilidade têm para o professor e para a realização de suas práticas nos foi possível conhecer, pela perspectiva docente, que o ENEM regula suas práticas, mas não as limita; que diferentes estratégias são buscadas para que os alunos aprendam, para que eles tenham acesso ao ensino superior, para que eles valorizem o conhecimento, para que se sintam capazes (o aluno motiva o trabalho do professor e este motiva o desempenho dos alunos). Enfim, ter uma visão mais organizada do fenômeno da escolarização a partir dos relatos de práticas dos professores nos permite ver que há muito mais do que uma prática reprodutivista de treinar os alunos para um exame externo. Professores que se identificam fortemente com seus conteúdos, que apresentam domínio didático do conteúdo em suas falas, que isoladamente buscam estratégias para que seus alunos aprendam são os que vivem os desafios do ensino médio. Que mostram que a formação continuada pode ter efeitos na mudança de suas práticas, e que mais trabalho colaborativo é fundamental para criar formas de enfrentar desafios como o uso de tecnologias.

Estes professores mostraram que suas compreensões sobre os conceitos de competências e habilidades estão próximas do que os documentos curriculares fomentam. Aliás, alguns incorporaram a lógica de que ser competente e habilidoso é estar apto a realizar o ENEM. Ora, não foi por veículo oficial dito que o ENEM é o novo currículo do ensino médio? Professores compraram esta ideia. Mas o universo escolar é muito maior do que este

marco regulatório. Assim como a esfera de atuação dos professores. Há muito mais do que preparar seus alunos para o ENEM ou para o mercado de trabalho segundo os limites de um currículo.

O currículo nacional atual foi tema gerador de debate no encontro com os professores, no segundo momento de coleta de dados. Um fragmento do diário de campo contorna esta temática:

O debate que estava recordando aqui girou principalmente em torno da minha fala sobre as diretrizes curriculares nacionais de 1998 que foram criadas pós-LDB. Que trouxe aquela concepção de formar um indivíduo, um sujeito adaptado ao mercado. Diferente das diretrizes curriculares que têm por objetivo formar um cidadão emancipado, crítico. Essa discussão que trouxe mais movimento ao debate porque os dois professores, o de sociologia e o de geografia que argumentavam mais, que falavam mais, *eles começaram a discutir exatamente mais essa ideia de que tipo de ser humano nós estamos formando no ensino médio. Pra eles a gente forma indivíduos pro mercado de trabalho e que isso é muito limitado* (Diário de Campo da Pesquisadora).

A fala de um ou dois professores não é representativa da opinião ou perspectiva de todo o grupo docente, mas, por isso mesmo, denota a diversidade que compõe os trabalhadores de uma escola. Se, para alguns, preparar os alunos para o mercado de trabalho, ou para o ENEM, é por si só uma função legítima da escola, para outros professores, que questionam mais a fundo o papel da escola, formar o aluno no ensino médio para o mercado de trabalho é muito limitado. É, portanto diante desta diversidade de pensamentos do professor que as políticas educacionais deveriam ser construídas. A política pensada na unidade e para a unidade perde sua força, já que a realidade no contexto da prática é muito mais controversa e, por isso, resistente às mudanças projetadas com a expectativa da receptividade homogênea.

Consideramos, portanto, que as práticas que os professores relatam e que estão carregadas de sentido projetado nas expectativas em relação aos seus alunos, às suas aprendizagens e ao seu futuro, são representações de correntes renovadoras que impulsionam a mudança, o progresso e a transformação, como condição também de sobrevivência e enriquecimento da condição humana, isto que Gómez (1998) bem denominou humanização. E que apesar de todas as idas e vindas de políticas e currículos, acontece de forma específica e singular na escola.

5.3 Os professores frente aos desafios do ENEM

Nas entrevistas realizadas com os professores, uma das questões buscava saber o que estes professores sentiam em relação aos desafios gerados pela política que envolve o ENEM. Utilizamos o verbo *sentir*, pois ele pode levar à reflexão sobre as percepções do sujeito em relação a um fato, sobre as suas experimentações, a sensibilidade e o modo de ver específico a partir de sua perspectiva. Desta forma, sendo o ENEM uma avaliação externa do sistema e, ao mesmo tempo, do estudante e do trabalho do professor, os desafios colocados ao profissional do ensino podem ser de várias naturezas. Neste tópico, portanto, buscamos reconhecer na fala dos professores quais os desafios e demandas gerados pelo ENEM, partindo do pressuposto que este exame está circunscrito numa política educacional reconstruída pelos professores no contexto da prática, e que repercute sobre sua prática profissional docente.

Para Laura, o ENEM trabalha com muitos assuntos e, portanto, preparar seus alunos para este exame demanda tempo para leitura, para estudo, para preparo das aulas:

Principalmente nessa questão da leitura que é essencial não é? Pro aluno, eles precisam. Nós professores precisamos exercitar essa questão da leitura porque eles (quem formula o ENEM) trabalham com vários assuntos. E mesmo em português quando você pensa na prova específica de português os gêneros textuais que eles trazem ali são gêneros diversos que mobilizam e que exigem do professor esse conhecimento. Então *pra trabalhar o professor precisa ter esse conhecimento, precisa ler principalmente*, essa questão da leitura porque aquilo que eles (os alunos) precisam. *Então é impossível incentivar o aluno, falar de leitura se o professor não faz sua parte* (Laura).

Em sua fala é evidente o compromisso profissional que se cria tendo o aluno como motivador do trabalho e também a demanda pessoal pela autoformação. Já sinalizamos a força que têm a motivação do aluno e o conteúdo que se ensina na construção de identidade do professor. A análise da fala de Laura nos leva à compreensão de Pimenta (2011), para a qual a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Para Laura, a leitura é uma destas práticas que resistem a inovações porque continua preche de saberes válidos às necessidades da realidade. Realidade hoje marcada pelo peso que a avaliação externa tem nas práticas dos professores em sala de aula. A necessidade de ler, de continuar aprendendo, é condição fundamental para que o professor incentive o aluno, afirma Laura. Está aqui uma demanda que o ENEM gera: a constante formação.

Vimos, segundo a literatura sobre o desenvolvimento profissional da docência, que este processo se baseia na aprendizagem e que seu objetivo mais claro é potencializar a profissionalidade. Segundo Díaz (2001), isto supõe o desenvolvimento da autonomia docente

necessária para poder decidir e controlar aqueles processos sobre os quais é responsável. Ao falar sobre o que cabe ao professor (“o professor precisa ter esse conhecimento, precisa ler principalmente”), fica implícita a compreensão da docente sobre a necessidade de formação profissional que a lógica da avaliação externa gera. O que pode ser visto, dentro de certos limites (que engessam o trabalho docente, típicos da regulação pelos resultados), como um mecanismo potencial para o desenvolvimento profissional dentro de uma identidade profissional que pode se abrir neste contexto.

Knowles (1990) já sinalizou que o adulto se interessa mais em aprender quando a aprendizagem lhe for útil para lidar com situações de vida e que, portanto, tem aumentada sua capacidade de se autodirigir, de usar experiências no ato de aprender e relacioná-lo com vivências cotidianas. Desta forma, os desafios colocados ao professor na prática de um novo currículo, de uma nova avaliação, acaba por mobilizar a aprendizagem autodirigida, ainda mais quando o ENEM aponta novas possibilidades para os alunos que motivam a carreira docente. Sobre a capacidade de se autodirigir (aprender a aprender), Helena afirma:

Especificamente do ENEM eu percebo que eu preciso me dedicar cada vez mais. Ler cada vez mais, me inteirar cada vez mais. Mesmo porque o mundo exige isso. Tá tudo aí *puff* (sic). A todo instante está aí notícia pra cá notícia pra lá. Eu preciso também passar isso para os alunos, eu procuro fazer sempre isso. Eu procuro, não sei se eu consigo fazer isso, e comigo também, ensinar os alunos a aprender a aprender, sabe? (Helena).

O fortalecimento da avaliação externa como foco do trabalho está presente na grande maioria das falas dos professores. Mesmo expondo suas dificuldades iniciais, para Laura, conhecer melhor o tipo de avaliação do ENEM, por motivação dos alunos e esforço pessoal, gerou desenvolvimento profissional. Ela diz que é possível ter melhor desempenho em concursos.

Quando o ENEM começou eu às vezes pegava uma prova e os alunos me traziam provas. Eles queriam saber, queriam que eu explicasse e *eu tinha uma certa dificuldade*. Acho que devido a essa nova proposta de avaliação e eu percebo agora que *eu entendo muito mais a questão depois que eu comecei a entender como era feita essa avaliação*, como essa questão de habilidade e competência. Eu acho até que para o meu desenvolvimento em relação frente a essas questões acho que até facilitou. Eu sinto hoje uma facilidade maior e acho até mais fácil a prova hoje. Mas acho que é por esse contato, trabalhar, de estudar, de saber o que eles estão avaliando acabou facilitando até inclusive essa habilidade que você desenvolve frente à prova de repente até te *ajuda nas outras provas em outros concursos* (Laura).

A forma como os professores se auto responsabilizam pelo conhecimento da proposta curricular e avaliativa e também a maneira como eles assumem o compromisso pelo seu desenvolvimento profissional nos leva à afirmação de Marcelo (2009) de que uma das identidades que marcam a docência hoje reside na ideia de que “Tudo depende do professor”. Para o autor, confirma-se a tese de Huberman (1993), segundo a qual, o professor é compreendido como um “artesão”:

Aquele que é muito individualista e sensível ao contexto, e que, como resultado, implica a acumulação idiossincrática de um tipo de conhecimento base e de um repertório de habilidades [...] esses professores trabalham sozinhos, aprendem sozinhos e desenvolvem a maior parte de sua satisfação profissional sozinhos ou através de suas interações com os alunos em vez de com os companheiros (HUBERMAN, 1993, p. 22-23).

A fala de Mário abaixo também aponta que os desafios que o ENEM coloca geram desenvolvimento profissional na medida em que para este profissional o desenvolvimento ocorre se estiver atrelado ao sucesso do aluno:

A gente procura estratégias em sala de aula pra que o aluno consiga absorver, ele consiga aprender pra levar não só na prova, mas sim se ele conseguir e passar cursar uma faculdade pra vida dele. Então acho que pra mim como professor eu acredito que é uma ideia válida (o ENEM). Toda ideia que a gente tem, toda estratégia que a gente tem em sala de aula com os alunos é valido. É um desenvolvimento trabalhando em cima do ENEM. Que nem eu vou fazer o simulado pra eles já é uma estratégia válida pra que ele se dê bem no mercado de trabalho. Hoje se a gente for analisar ensino médio o que é que o governo ele impôs. Não impôs não, o que ele fala pra nós. Ensino médio é o quê, preparar, capacitar o aluno para o mercado de trabalho. É com essa linha também que a gente trabalha (Mário).

A lógica desse professor nessa fala é: o ensino médio deve preparar o aluno para o mercado. Se o aluno sabe fazer simulados, ele está bem preparado para o mercado de trabalho (é uma habilidade adquirida). E também, se ele ingressa numa faculdade, o professor cumpriu seu papel de realizador da função que o governo coloca para o ensino médio. Parece-nos que o professor sente que está cumprindo a função que o Estado impõe ao ensino médio, sente que realiza o seu papel. Assume uma identidade profissional de acordo com o contexto histórico e específico. A identidade profissional também se constrói pelo significado que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Nesse caso, do sentido que tem a escola também.

O modo como os professores demonstram superar as dificuldades do dia-a-dia da escola sugere uma construção individual e solitária da identidade profissional. Uma construção sem incentivo. Embora os professores tenham relatado a busca pela aprendizagem (desenvolvimento profissional) de forma autodirigida e, mesmo reforçando o isolamento que caracteriza as práticas docentes, há vários depoimentos que indicam o sentimento de despreparo frente às demandas que o ENEM gera. O professor reconhece as dificuldades para trabalhar os conteúdos, a forma como avalia. Ele reconhece que seu conteúdo é insuficiente diante da proposta sofisticada do exame. Ele sabe que para o aluno conseguir fazer a prova, antes o professor precisa estar preparado. E que isso requer investimento. Para Mário, por exemplo:

Eu acho que precisaria ter mais. Acho que precisaria ter mesmo mais investimento. Todos os professores pra gente saber também trabalhar em sala de aula. Pra que o aluno também ele consiga fazer a prova com facilidade (Mário).

Para Laura, não há “nenhuma orientação” por parte os elaboradores do ENEM sobre como trabalhar em prol desta avaliação:

Eu trabalho porque eu acho importante pro aluno. É uma oportunidade que ele tem inclusive depois com o Prouni. Então eu falo sempre isso com ele, que é importante que eles façam, eu incentivo apesar de que nem todos fazem. Uma parte só deles fizeram do 3º ano. Então eu acho importante então o que eu trabalho, que não é muita coisa, o que eu faço em sala de aula eu fui procurar, eu trago, eu estudo as competências e habilidades do ENEM. Essa semana eu estou trabalhando com os terceiros as competências e habilidades da redação pra que eles saibam e tenham ideia do que eles observam na hora da correção. Mas assim, é tudo por minha conta, eu busco, eu estudo pra tentar passar pra eles. Porque não há essa preocupação (Laura).

O isolamento para a aprendizagem denota ao mesmo tempo a preocupação com os alunos e seu futuro e o reconhecimento de que falta um preparo mais articulado dos profissionais. O sentimento de despreparo é evidente aqui também. E como afirmam Gatti e Barreto (2009), as representações, atitudes, motivação dos professores necessitam ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa.

É importante notarmos a atitude favorável dos professores frente ao ENEM enquanto modelo de avaliação inovadora:

Eu acho bem vinda. Acho bem vinda essa proposta. Acho que faltava, achei muito interessante, porque o aluno tem que ter a noção do todo, ele tem que saber que o conhecimento é uma coisa única. Então isso é muito legal. (Helena).

Eu gosto. Eu acho a prova do ENEM muito bem feita. A maneira como eles trabalham essas habilidades e competências é interessante, eu gosto. Inclusive quando eu elaboro provas escritas eu às vezes até pego alguma coisa, não a questão inteira, mas a maneira que eles colocam ali a questão, como eles fazem a avaliação de determinada habilidade de determinada competência. *Então eu acho, eu gosto muito da prova gosto como eles fazem ali. Até acho que se eles dessem esse treinamento, se eles passassem isso para os professores da rede pública não só com o objetivo assim de que o aluno tire nota no ENEM, mas, pra mostrar assim como que é a prática avaliativa nessa avaliação escrita, como montar uma questão. A maioria dos professores tem muita dificuldade, eu tenho também dificuldade.* Aprendi muito olhando as provas do ENEM, mas é mostrar isso para os professores, como você avaliar determinada competência, determinada habilidade. Isso ia ajudar muito os professores (Laura).

Notamos nesta fala de Laura que, mesmo com a admiração, o sentimento de despreparo em relação ao modelo avaliativo que o ENEM sugere aparece. Ela afirma que aprendeu olhando as provas (atitude de isolamento), mas que tem dificuldade. E sugere:

Então, se eles passassem isso para o professor iria ajudar muito até na prática de sala de aula, de repente pra você desenvolver uma atividade se você tivesse essa noção de o que fazer pra desenvolver aquela competência ou aquela habilidade ia ajudar muito. Porque às vezes a gente pensa na atividade pensando assim no conteúdo, como eu vou desenvolver aquele conteúdo, mas você não pensa na habilidade, na competência. Porque eu não tive essa formação. É que isso tudo de habilidade e competência é uma coisa muito nova. Pra mim né, quase 20 anos e eu não tive essa formação. Quem hoje está fazendo de repente até tenha contato, saiba, mas os professores que estão aí há muito tempo vai ser muito difícil (Laura).

Apesar das afirmativas de que o ENEM pode projetar melhorias no trabalho do professor e, de fato, as falas dos professores indicam que houve motivação para buscar novas aprendizagens, é preciso notarmos que a análise das repercussões práticas de políticas públicas para a educação deve considerá-las um processo em desenvolvimento e em conjunto com outras ações governamentais (CAVALCANTI, 2012), como, a formação docente, o suprimento dos recursos materiais e financeiros destinados à área da educação, enfim, como garantia de condições básicas de sua realização.

A desvalorização profissional evidente na falta de professores para determinadas áreas do ensino, especialmente no ensino médio, aparece na observação de Beto:

Sem falar na falta de professores. Por exemplo, eu tenho alunos num curso técnico em que eu trabalho que o aluno fala assim “professor (pra mim me referindo a mim) eu nunca tive aula de química e hoje no curso técnico eu estou fazendo curso técnico de química”. Então aquela base inicial que o aluno deveria ter ele não teve, quando ele entrar numa faculdade se ele escolher uma engenharia química, uma engenharia

civil, qualquer uma das engenharias ele vai ter muita dificuldade, por quê? Porque tem escolas que estão, não é esse ano de 2012, já há alguns anos sem nenhum professor dessas áreas específicas. Principalmente da área de física, da área de química. Tem professor, só que não tem formação nenhuma para atuar nessa área e essas áreas são áreas que só consegue atuar quem realmente tem uma formação. Se a pessoa não tem uma formação de física ela não consegue dar aula de física e às vezes ela até [...] já está até chegando na nossa época agora jovens que fizeram outras faculdades bacharel em administração, por exemplo, que as vezes o cara nunca teve aula de química e hoje pela falta de professor ele está dando aula de química. Então ele não sabe nada de química, ele não vai acrescentar nada, ele pode dar algumas atividades básicas de química, *mas preparar o aluno para um desafio de ENEM fica totalmente perdido* (Beto).

Costa (2013b) sinaliza que a precarização e a intensificação do trabalho docente se manifestam principalmente em quatro circunstâncias que se interpenetram e envolvem os professores da educação básica no Brasil, especialmente no nível médio: formação indevida, infraestrutura imprópria, remuneração inadequada e jornada de trabalho intensificada, entre outros fatores, os quais contribuem para que as condições de trabalho docente nas escolas públicas não sejam as mais favoráveis ao bom andamento da educação e ao conforto para os que nela atuam. Nestas condições, não é surpreendente que haja cada vez mais falta de professores. Ora, se o ENEM demanda um ensino pautado em uma nova concepção curricular e que, portanto, requer formação continuada dos professores e envolvimento do corpo docente, a ausência de professores com formação adequada dificulta seriamente a realização de qualquer projeto educacional.

A falta de infraestrutura escolar também aparece como um obstáculo à realização de um projeto de ensino frente aos desafios que o ENEM sugere:

Então você quer um incentivo à leitura e a escola não tem biblioteca. Ai é difícil. Eu, matemática. Eu quero desenvolver uma atividade diferenciada com meus alunos. Eu queria ter um laboratório de informática. Inclusive teve um trabalho meu na faculdade que eu fiz um projeto “matlab” – matemática laboratório – aonde você possa manipular figuras geométricas, manipular não só, mas a tecnologia. Onde você possa levar os alunos e instalar lá o “geogebra” pra ele e mostrar pra ele “ó dá pra você fazer essa figura no computador”, ou seja, e não tem isso também pra nós, um laboratório especificamente pra isso. Porque é uma aula diferenciada. Isso é valioso hoje (Mário).

Quando realizamos o encontro com os professores na escola para coleta de dados eu notei “a escola estava em reforma. Uma grande reforma. A infraestrutura do prédio é boa. Arborizada, quadra de esportes bem cuidada, salas amplas e arejadas. O diretor disse que não têm previsão de término da reforma e terão que continuar as aulas no meio da bagunça” (Diário de Campo da Pesquisadora). Interessante perceber como a reforma aqui apresenta dois

sentidos: a que o Estado sugere para o ensino e a reforma da estrutura física. Para os professores, são obstáculos a serem enfrentados no cotidiano.

Sobre a infraestrutura física e pedagógica das escolas, Costa (2013b) sinaliza que estas são fundamentais ao trabalho do professor. Para este pesquisador, a inadequação da infraestrutura tem reflexos sobre o trabalho docente, que requer um ambiente escolar agradável, capaz de oferecer aos alunos instrumentos que favoreçam a aprendizagem e seja estímulo para sua permanência na escola. Quem atua em escolas sabe o quanto faz diferença estar num ambiente organizado, agradável, com recursos que favoreçam as atividades de ensino.

O professor do ensino médio como “aquele que coloca o corpo” (FANFANI, 2010), ou seja, aquele que está diante dos estudantes de maneira próxima lidando com os desafios do cotidiano e com os conflitos que a contemporaneidade coloca a escola é quem reconhece, por exemplo, as diferenças entre os alunos. Beto afirma que o *rankiamento* lançado a partir dos resultados do ENEM ignora as condições próprias da escola, de seus alunos, de seu funcionamento, enfim, ignora a diversidade que marca o sistema escolar brasileiro:

A política avaliativa do ENEM na realidade é uma faca de dois gumes. Por quê? Tem escolas que às vezes desenvolve um excelente trabalho, tem alunos preparados pra aquela prova e aí o quê que acontece, é, a escola funciona manhã, tarde e a noite, às vezes manhã e noite com ensino médio. *Os alunos da manhã estão super preparados* porque eles têm tempo pra fazer aquilo que eu falei antes, que é estudar previamente os conteúdos, os tópicos a serem abordados na aula. *O aluno do noturno já não tem essas condições.* As escolas que funcionam manhã e noite essa avaliação tem prejudicado muito a nota da escola e o “*rankiamento*” dessa escola. Por quê? Porque *o aluno do noturno é um aluno diferenciado*, ele trabalha o dia todo, ele não vai preparado para aquelas aulas, você passa o conteúdo da mesma maneira que você tem que passar para o ensino médio da manhã, mas só que é um outro público é um outro atendimento, uma outra realidade. Eles têm bem menos tempo pra estudar que os da manhã. Hoje quem quer ter uma boa nota no ENEM, a escola, os alunos, não é possível fazer esse resultado somente com as quatro horas que os alunos ficam dentro da escola. Precisa ter mais quatro horas de estudo (Beto).

Compreendemos, assim como Krawczyk (2011), que os docentes são sensíveis à situação de vida de seus alunos, mas, ao mesmo tempo, têm baixas expectativas em relação a eles e ao seu futuro. No geral, segundo a autora, os professores conhecem muito pouco sobre a vida de seus alunos: com quem moram; as atividades que realizam além de ir à escola; como ocupam os finais de semana; as características de suas famílias etc. Em sua pesquisa com professores do ensino médio, conclui que “os comentários dos professores são muito ambíguos e tendem a se limitar à diferenciação, às vezes estereotipada, entre os alunos do curso diurno e do noturno” (KRAWCZYK, 2011, p. 763).

Os comentários dos professores sobre os desafios que o ENEM os colocam acabam abrangendo algumas “crenças” sobre os alunos, sobre o ensino noturno. Marcelo e Vaillant (2009) apontam que professores enquanto estudantes (antes da atividade profissional) desenvolvem crenças sobre o ensino a partir da observação de seus professores. É a chamada socialização prévia. É neste momento que uma identidade docente começa a ser construída de forma pouco reflexiva, através do que denominam aprendizagem informal. É mediante esta aprendizagem informal que os futuros professores recebem modelos com os quais se identificam e, em cuja construção, os aspectos emocionais influenciam mais que os racionais. Estas crenças dificilmente são abaladas. Segundo Marcelo (2009), o conhecimento e as crenças estão interrelacionados, porém o caráter afetivo, avaliador e episódico das crenças se convertem em um filtro através do qual todo novo fenômeno é interpretado. Para o autor, as crenças são instrumentais ao definir tarefas e selecionar os instrumentos cognitivos para interpretar, planejar e tomar decisões em relação a essas tarefas e, portanto, desempenham um papel crucial ao definir a conduta e organizar o conhecimento e a informação.

Analisamos esta questão na seguinte fala de Beto:

Pelo que a gente percebe quando sai o *rankiamento* das escolas e a gente vai ver as escolas, por exemplo, a escola primeiro lugar de 2011 é uma escola de período integral. Os alunos estudam lá oito horas. Então, *aonde que estão os melhores alunos? Onde os alunos ficam o maior tempo na escola.* Então isso daí não é possível. O aluno do noturno, por exemplo, tem escolas que só tem ensino médio noturno. E às vezes ela tem que passar por essa avaliação também que é o ENEM e às vezes ela tá lá embaixo no *rankiamento* e na realidade ela é melhor do que muitas outras escolas só que a situação é que levou ela àquela realidade: a realidade do ensino noturno, de um ensino preparado mais para as pessoas que não têm tempo de estudar, que estão lá porque trabalham de dia todo. Então elas já fazem bastante estudar quatro horas só dentro da escola. Elas não têm condições de estudar mais nem meia hora fora da escola (Beto).

Afirmar que quem fica mais na escola aprende mais e que o ensino noturno é voltado para as pessoas que não têm tempo para estudar nos parecem mais crenças apoiadas em aspectos emocionais e constatações pessoais do que em evidências. Neste sentido, Krawczyk (2011, p. 763) chama a atenção para o desajustamento ou descompasso da percepção adulta do “ambiente juvenil” em relação a percepção dos jovens. Esta autora também sinaliza que, por exemplo, a escolha do turno noturno nem sempre se reduz aos alunos trabalhadores:

Muitos jovens, ainda que não trabalhem, deixam em aberto a possibilidade de cursar esse turno, porque necessitam de certa independência ou precisam sentir-se úteis para a família, motivação bastante incentivada pela importância que adquire o consumo nas relações sociais. Mas também porque o clima escolar do noturno é mais atraente para o jovem. É um clima mais descontraído, menos rígido, “mais

adulto”. Isso começa a acontecer também com a opção de alguns jovens pelos cursos supletivos (KRAWCZYK, 2011, p. 763).

Estas observações sobre as crenças que envolvem a docência, inclusive sobre as crenças que têm os professores em relação aos estudantes, são relevantes também quando pensamos sobre os desafios que uma política de avaliação externa colocam ao corpo docente.

Sobre as condições em que são lançadas as políticas educacionais para as escolas, Laura afirma:

É complicado. Eles trazem novidade e esquecem que eles têm que capacitar o professor pra isso. Não adianta nada eles passarem, jogarem algumas coisas como eles fazem na educação e o professor não estar preparado pra isso. Não vai dar certo (Laura).

A professora reconhece a fragilidade do modelo de política educacional que não reconhece o protagonismo do trabalho do professor. No mesmo sentido, Helena aponta:

O professor precisa estar muito bem preparado. Ele não precisa só dar conta da matéria dele, de história, por exemplo, ele precisa conhecer um pouquinho de literatura, ele precisa conhecer um pouquinho de física ou ele precisa, se ele não conhece, ele precisa ter espaço dentro da escola para conversar, para trocar ideia (Helena).

Para praticar a interdisciplinaridade (um dos conceitos básicos no currículo projetado pelo ENEM), Helena reconhece que é preciso espaço para formação dentro da escola. Esta e os demais professores demonstram, com suas próprias palavras, a compreensão da relação entre docência e política educacional e parecem apontar resistência ao comportamento “fast food” (MARCELO; VAILLANT, 2009), ou seja, resistência à identidade do professor como consumidor das políticas educacionais que não os consideram atores destas “inovações”. Como afirma Laura, se o professor não estiver preparado, não vai dar certo. Ou, como sugere Helena: o professor precisa de espaço dentro da escola para conversar e trocar ideia. São constatações que a literatura sobre a docência há muito afirma. O professor precisa ser protagonista das ideias novas que criem as condições para melhoria da escola. Se não, a resistência é fato. Assim como a troca entre os pares é condição para a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional. Seja para assumir as novas concepções curriculares ou para aprender uma sofisticada forma de avaliar como o ENEM sugere. Afinal, são estes os professores que conhecem os reais desafios que limitam as propostas externas.

A compreensão de Beto sobre as mudanças na educação escolar e o papel dos professores é muito ilustrativa:

No decorrer dos anos que a gente vem trabalhando ai na rede e em escolas particulares a gente percebe assim: *o professor é um ser humano e um profissional. E um profissional que não aceita muitas mudanças.* Tem muito preconceito, eu não exclusivamente, eu não tenho preconceito contra mudanças, mas eu vejo assim o preconceito existe. *Toda mudança ela requer um estudo antecipado e às vezes as coisas vêm assim ó: agora é assim, não se tem um preparo para aquela mudança; educação é uma coisa que não é rápida, ela é lenta, as mudanças devem ser feitas de forma lenta nesse sentido. Então o professor ele precisa se preparar para aquilo lá.* Quando tem que se fazer uma mudança, e a mudança é lenta [...] mas *quando você prepara aquele professor ele compra aquela ideia.* Quando eu falo o professor eu estou falando do professor do sistema de ensino. Aí ele vai lá e ele consegue, ele chega lá e ele vai trabalhar para aquilo lá dar certo. Agora se ele chegar lá e falar assim isso aqui veio do governo, isso aqui veio do mantenedor, isso aqui veio de alguém ai ele já tá trabalhando contra aquela política que é pra ser desenvolvida ali no dia a dia. *Toda mudança precisaria ser discutida e aceita no grupo quando eu falo grupo é no sistema de ensino que a pessoa atua. Porque de cima para baixo nada funciona* (Beto).

É evidente nas falas dos professores que os desafios que a proposta do ENEM coloca demandam formação específica para que eles compreendam o que se está a avaliar e como se avalia. Mesmo neste contexto de incertezas, a motivação que o ENEM gera para alguns alunos leva a busca de professores por formação individual, pela autoformação, pela autodireção de suas aprendizagens e desenvolvimento profissional. Mas, com certeza, há outras necessidades para que a política tenha repercussão de forma mais homogênea. Como afirma Beto: “Toda mudança precisaria ser discutida e aceita no grupo”. E como eu relatei em diário de campo da pesquisa, após o encontro com os professores realizado na escola no segundo momento de coleta de dados:

Eu sinto que muitos professores ali, pelos gestos, acenando com a cabeça, fazendo um gesto de “concordo com você”, eu senti que eles mais do que infraestrutura eles estão precisando desse espaço coletivo de formação. Eu acho que eles sabem do que são capazes. E eles querem discutir isso, eu sinto isso. Eles querem ser ouvidos (Diário de Campo da Pesquisadora).

5.4 Impactos do ENEM na escola (na visão dos professores)

A identidade profissional docente se constrói também a partir da rede de relações entre professores, nas instituições de ensino, nos sindicatos e em outros agrupamentos, afirma Pimenta (2011). Em nosso estudo, percebemos que as mudanças nas práticas profissionais são

mais visíveis quanto mais fortes e estreitas são as relações entre os profissionais. Também quando os profissionais identificam-se com a comunidade onde trabalham. Se existe a possibilidade de o ENEM transformar a vida dos estudantes com os quais convive, o professor muda suas estratégias. A criação pelos professores que têm forte identificação com a escola de um cursinho pré-vestibular na comunidade, bem como as aulas voluntárias, são exemplos. Saulo professor de sociologia é ex-aluno, Gilberto atua há 20 anos na mesma escola, assim como Helena e Laura. Os dois primeiros organizam o curso pré-vestibular em uma instituição religiosa do bairro onde fica a escola e as outras professoras foram as responsáveis pelas aulas voluntárias citadas anteriormente. A própria gestora indicou que são estes professores com forte identificação com a escola que têm mudado práticas pedagógicas no sentido de preparar os alunos para o ENEM.

Desta forma, percebemos que a mudança nas práticas pedagógicas está mais relacionada com a construção da identidade docente do que com os anos de docência. Isto não condiz com a ideia de que professores com mais anos de docência são resistentes a mudanças em suas práticas. Tanto o professor menos como o mais experiente, coletivamente, estão modificando ou querem modificar suas práticas e dando novos sentidos ao fazer docente, promovendo neste sentido uma reconstrução da identidade profissional e o desenvolvimento da docência. Também são estes os professores com as visões mais críticas sobre as políticas educacionais atuais. Ou seja, eles modificam as práticas mesmo sabendo dos limites da conjuntura política e econômica vigente.

A coordenadora da escola nos disse:

Nossa clientela é ainda uma clientela muito pobre que não faz o ensino médio pensando no ensino superior. Faz pensando em arrumar um emprego qualquer. Apesar que a gente percebe que os terceiros colegiais quando eles chegam no terceiro eles são [...] peneirou um pouco mesmo. Só aqueles melhores que chegam lá mesmo, os outros param no meio do caminho. Mas mesmo assim eu posso dizer pra você que 70% dos nossos alunos estão fazendo ensino médio por fazer, não tem aquela pretensão de seguir uma carreira, só querem arrumar um emprego para viver mesmo e nada mais (Cássia).

O fato de trabalharem com jovens que pertencem às classes de baixa renda tem repercussão na forma como os professores se mobilizam em relação ao direcionamento de suas aulas. Todos os professores enfatizaram este fato de a maioria dos alunos não se identificarem com um percurso pós-ensino médio, na universidade. O professor Gilberto, de geografia, durante o debate sobre as diferentes concepções de formação que as DCNEM trazem, em 98 e depois em 2012, citou o fato de os alunos que trabalham e estudam à noite

receberem um valor hora trabalhada em uma empresa multinacional bem maior que o que ele recebia como professor. Para ele, esta era uma situação constrangedora e controversa. Isto porque este professor sentia-se impotente diante de uma situação em que os jovens não enxergavam sentido em continuar os estudos no ensino superior, pois era mais viável diante de suas condições de vida, inserir-se logo no mercado. Isto nos leva a refletir sobre as próprias contradições do mundo do trabalho e das expectativas desta juventude.

Para Fanfani (2010), é perceptível uma crise no modelo tradicional da escola de nível médio, na medida em que as condições dos professores e dos alunos têm mudado, assim como têm mudado as demais condições sociais, sem que, contudo, a escola de nível médio tenha acompanhado tais mudanças. Uma das constatações que o levam a esta tese é a de que os jovens e suas famílias estão conscientes de que a escola como “ascensor social” deixou de funcionar. Segundo Fanfani (2010), a escola média se massificou, porém, o crescimento dos títulos escolares não foi acompanhado por um crescimento proporcional dos empregos e ocupações que o mercado de trabalho oferece. Sendo assim, o desequilíbrio entre massificação (desigual) da escolaridade e a conseqüente proliferação de títulos [...] frente a um mercado de trabalho restringido constitui um fator de desestímulo ao esforço escolar. O que explica em grande parte o desinteresse e a evasão dos alunos cada vez maior nesta etapa de ensino no Brasil.

A inserção dos jovens no mercado de trabalho que, na região metropolitana onde desenvolvemos a nossa pesquisa, possibilita a alguns salários maiores que o dos professores, não indica, segundo nossos conhecimentos, que “70% dos nossos alunos estão fazendo ensino médio por fazer, não têm aquela pretensão de seguir uma carreira, só querem arrumar um emprego para viver mesmo e nada mais”. Pensamos, na verdade, que estes jovens querem sim uma carreira e querem mais do que um emprego para viver. A questão é que a escola de ensino médio é que não faz sentido para estes jovens que precisam de uma renda para o consumo próprio e o da família. Eles precisam de mais do que a escola atual oferece. Eles precisam de uma escola onde não haja tantos problemas estruturais como a falta de espaço físico (laboratório, biblioteca com monitores em todos os períodos, quadra coberta, área verde, etc.). A explicação para o desestímulo escolar dos jovens explica a afirmação de Cássia de que eles “só querem arrumar um emprego para viver mesmo e nada mais”. O “nada mais” está na falta de perspectivas abertas pela escola e não nos anseios da juventude. Estes, com certeza, esperam mais da escola.

Pois é exatamente neste contexto de conflitos, de resistências e de expectativas (nem sempre alcançadas) que atuam os professores com os quais dialogamos. Questioná-los sobre

os possíveis impactos do ENEM na escola e na vida dos seus alunos resultaram em perspectivas importantes sobre o trabalho do professor diante da realidade dos estudantes da instituição escolar. Diante desta realidade é que os professores estão construindo suas identidades.

Merece destaque o otimismo com que a maioria dos professores enxerga o ENEM a partir do momento que ele se constitui uma possibilidade de seus alunos acessarem o ensino superior. Beto afirma:

*Acredito que trouxe impactos positivos porque nossos alunos aqui eles têm a cada ano que passa melhorado a nota deles no ENEM. Tem alunos bastante estudiosos nesse sentido que puseram objetivo lá de atingir uma nota de excelência no ENEM até mesmo pra que eles possam estar dando *continuidade no estudo* mesmo com o poder aquisitivo baixo eles conseguindo aí *entrar numa faculdade* ai através do Prouni, através de outros mecanismos que possa estar colaborando pra com eles nesse sentido (Beto).*

Mário acredita que para os alunos “acabou mobilizando, eles estão incentivados, eles querem fazer pra poder ingressar numa Universidade, na profissão que eles escolherem pra vida deles [...]. É essa motivação” (Mário).

*Eu percebo que os alunos a partir do momento que a gente começou a falar, incentivá-los a participar, fazer a inscrição, eles começaram a demonstrar um pouquinho mais de interesse até em relação à participação e até criou uma certa expectativa em relação ao nível superior porque há um tempo atrás o acesso pra eles era distante eles falavam assim “ai professora mas pra quê que a gente tá vendo tudo isso, eu não vou conseguir fazer faculdade”. Eles não tinham essa, eles achavam muito distante e de repente fazendo o ENEM e tendo essa possibilidade de associar ao Prouni eles é, parece que eles despertaram um pouquinho para essa questão do curso superior, de fazer uma faculdade, *construir uma carreira* (Laura).*

Chama-nos atenção a identidade que o professor constrói como motivador do aluno, como criador de expectativas para aqueles alunos que enxergam no ENEM a possibilidade de continuidade dos estudos. É também uma forma de superar as dificuldades do dia-a-dia da escola. Para Beto, a ampliação de acesso ao ensino superior motiva professores e alunos, gera determinação, amplia e diversifica as práticas docentes:

*Para a escola tem sido bom porque quando você tem um grupo de alunos que miram um determinado objetivo que é ter uma nota de excelência no ENEM pra que possa dar *continuidade e uma educação de qualidade* então isso vai forçando os próprios professores que estão junto ali nessa empreitada de ir cada vez mais preparar aqueles alunos. Motiva. Eles veem, eles pedem exercícios paralelos eles pedem sites, eles pedem sugestão de encartes, de revista, até mesmo de revista onde estudar então eles é, procuram a professora, por exemplo, de língua portuguesa “olha professora nós queremos aprender a técnica” e daí a professora dá um tema voltado,*

por exemplo, para a geografia daí vai precisar do professor de geografia também trabalhar aquele texto pra que ele possa estar tendo argumentos tendo é estrutura no próprio texto que ele vai escrever. Pra nós aqui tem sido bastante gratificante porque eles cada ano que passa ele tem melhorado nesse sentido (Beto).

Num contexto de adversidades, estes professores se sentem reconhecidos, valorizados por perceber o sucesso dos alunos em relação ao prosseguimento dos estudos no ensino superior. Para Mário, há reconhecimento da escola e do empenho do professor:

O impacto que ele possa trazer é um impacto positivo desde que se a gente for analisar for pensar que x alunos da escola passaram na prova do ENEM e começaram a fazer uma faculdade isso é muito positivo pra escola, por quê? Porque está lá: alunos da escola y, entendeu? Isso é ratificar o nosso trabalho o nosso empenho enquanto professor. *A gente vai se sentir valorizado por isso.* Porque 10, 15, 20 alunos não sei quantos alunos, não importa, mas que seja um que for, que conseguir passar e que *possa seguir com seus estudos já é um impacto positivo* (Mário).

Temos insistido que um sinal muito forte da identidade docente que aparece no contexto de nossa pesquisa é o aluno como motivador profissional do professor. As falas destacadas acima vêm ao encontro deste sinal. No entanto, adentrando aos aspectos mais específicos da repercussão do ENEM na escola, temos as seguintes perspectivas dos professores e coordenação.

Para Helena, faltam diálogo e trabalho colaborativo, por isso o impacto em relação aos docentes é baixo. Para ela, não há conhecimento da proposta de avaliação e discussão dos conceitos que embasaram o currículo avaliado:

Pra escola se eu falar do corpo docente eu acho que não trouxe muito não. Como eu já disse pra você *o impacto seria se todo mundo conhecesse qual é a proposta, a gente discutisse o que são competências e habilidades, a gente elaborasse avaliações ou exercícios nesse nível do ENEM.* Nem digo chegasse lá porque é demais, mas chegar próximo disso. Que eu chegasse a sentar junto com o professor de geografia pelo menos e a gente elaborasse nossa prova juntos. Então precisa começar disso aí lá debaixo e olha 1998 a 2012 quantos anos tem aí? Quatorze anos né? Quatorze anos! (Helena).

Sabemos que o processo de implementação de uma política educacional não é simples e linear. Ainda mais quando envolve as intenções de uma avaliação externa e a transformação do currículo. Ball (1994) argumenta que para uma política ter legitimidade e efetivar-se como legítima, é fundamental conhecer como os sujeitos e grupos interpretam-na e a ressignificam ou não para a sua realidade. No mesmo sentido, temos que “a capacidade de efetivação da implementação de uma política está centrada na condição de leitura e devolutiva

dos contextos para os quais foram elaboradas e da dialogicidade com os atores sociais ou implementadores em relação à sua resignificação” (LIMA; MARRAN, 2013, p. 54).

Se, como afirma Helena, falta conhecimento da proposta e discussão do currículo, realmente, mesmo tendo se passado quatorze anos da criação do ENEM, as repercussões no corpo docente não poderiam ser aquelas esperadas pelos elaboradores da política. A análise de Saulo é contundente:

*Eu não vejo repercussão do ENEM na escola, nenhuma repercussão. Como eu estava te falando estou iniciando agora no Estado. Quando eu me formei em 2005 eu cheguei a dar um semestre de aulas livres e trabalhar com adolescentes em conflito com a lei e voltei esse ano como professor efetivo. Então o que posso te dar é um relato de estranhamento aí. Eu estou num momento de me inserir num processo assim. O primeiro estranhamento é a escola não ter projeto pedagógico. Essa coordenadora vai ficar irritada que eu vivo falando isso e que eles se chocam porque eles me apresentam um documento escrito. *Embora eles tenham um documento escrito a escola não sabe que tipo de ser humano ela quer formar, não tem nenhuma estratégia, não tem nada. Não tem nada. É assim: total desorientação de tudo. 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).**

A falta de sentido do ENEM na escola como um todo pode ser explicada por vários motivos. A trajetória familiar dos alunos das classes populares e trabalhadoras que não inclui a passagem pelo ensino superior, a necessidade desses jovens ingressarem no mercado de trabalho para fomentar o próprio consumo e a renda familiar. Os próprios professores são majoritariamente formados em instituições privadas. Logo, a identificação com um exame que é porta de acesso para a universidade pública não faz sentido enquanto trajetória possível para a maioria dos estudantes da escola.

Para Saulo, falta também trabalho coletivo entre os docentes e entre estes e a gestão. E o isolamento do professor aparece como uma desorientação, como falta de um projeto de escola. O descompasso entre os documentos escritos (propostas) e as práticas (estratégias) de atuação é uma constante na fala deste professor. Para ele, as orientações passadas pelo governo deixam os professores confusos e não expressam a realidade da escola:

*As orientações do governo do Estado deixam os professores muito confusos me parece, portanto a coordenação elas não têm uma coerência lógica então você tem que garantir uma qualidade de ensino, mas tem que garantir que o aluno passe mesmo que ele não saiba né, *você tem que manter um, uma estatística que nem sempre representa a realidade. Professores muito mal formados. A escola no meu entendimento a escola deveria ser o espaço do conhecimento científico e ela é o espaço do senso comum. Isso é em todos os níveis não é só aqui dentro da escola, na diretoria de ensino em quem deveriam ser os formadores e tal. Então, por exemplo, a gente não se reúne no começo do ano aliás é uma briga minha, “vamos preparar a**

escola pra formar os alunos para o ENEM”, ou pra qualquer outra coisa que fosse. Não tem (Saulo).

Segundo Saulo, há demanda por formação docente e pela discussão das finalidades da escola. Em sua fala, o trabalho coletivo dos docentes e gestão e a organização frente a objetivos mais claros seria uma forma de criar uma identidade para a escola.

Vimos, portanto, que o ENEM acaba por configurar-se como um objetivo para professores e alunos na medida em que este exame cria uma identidade para o ensino médio, qual seja o de preparar os estudantes para o ensino superior. Aqui não há grande alteração de identidade, pois já vimos que o papel do ensino médio foi por muito tempo um trampolim para a universidade. A diferença é que se antes esta era a identidade do ensino médio das elites, hoje a ideia de um curso preparatório para o acesso ao ensino superior abarca representantes de classes desfavorecidas que frequentam a escola pública. O que não sugere afirmar que houve democratização de acesso à universidade, mas sim uma facilitação de acesso para aqueles que estiveram por muitas décadas distantes de uma formação pós-ensino médio.

Importante é notar também que não aparece nas falas dos professores o papel do ENEM como avaliação do sistema de ensino e, da mesma forma, não parece ter sido apropriada pelos alunos, como afirma Cássia:

O que eu vejo que os alunos, são poucos os alunos que têm consciência da importância do ENEM e aqueles poucos que ainda o têm eles enxergam o ENEM como uma oportunidade para conseguir um desconto na faculdade e não pra comprovar realmente se o ensino médio que eles cursaram é, cumpriu com seu papel (Cássia).

Como afirma a professora coordenadora, são poucos os alunos que enxergam o ENEM como uma oportunidade para conseguir desconto da faculdade. Temos duas preocupações aqui. Uma que é reflexo da brutal evasão que ocorre entre os primeiro e terceiro anos do ensino médio, possibilitando a poucos alunos que concluem esta etapa realizar o ENEM como mecanismo de acesso ao ensino superior. A outra é o fato da enorme maioria dos que concluem o nível médio partir para o ensino superior privado, devido a falta de informação sobre as oportunidades que o ensino superior público oferece. Sobre esta questão temos uma fala de Saulo:

E ai se você fizer uma pesquisa com os alunos, aliás, o meu enfrentamento com os alunos foi de poder criar essa dúvida que eles poderiam fazer uma universidade pública. Todos saíram daqui pra prestar PUC. Um adolescente que está aqui que

ganha 700 reais, tem filho pra 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 deles terem uma visão crítica da educação deles porque os próprios professores inculcam isso na cabeça deles. *Que a maioria dos professores também não fizeram universidade pública* (Saulo).

Para Saulo, o fato de a maioria dos professores ser formada em faculdades privadas incrementa a dificuldade de incentivo dos alunos ingressarem no ensino superior público. Também é evidente uma crença dos alunos quanto à impossibilidade de acessar o ensino superior público. Sobre esta crença da maioria dos alunos que frequentam a escola pública, afirma Helena, comparando-os aos alunos das escolas médias privadas:

Para os alunos não vejo tanto interesse assim não como eu via na escola particular. Não tem, por nossa falha também talvez. *Pela falta de perspectiva*. Terminar o ensino médio sabe, eles vêm e não tem incentivo. Tem que ter incentivo tem que ver que é possível, que eles são capazes. Sei lá aqui no Estado a todo o momento você precisa estar levantando o astral desse pessoal sabe. Essa questão da incapacidade então eu procuro citar. “Mas quando que foi isso professora?”. Eu falo, aqui ano passado teve um aluno que entrou na Unesp. Falei “tem!”. Eu falei “peraí gente, todo mundo tem potencial, tem uns que nascem talentosos tudo, mas, todo mundo se você”. Alguns vão ter que se debruçar muito outros menos, mas todo mundo tem capacidade, então eu vou pontuando, como eu já estou a muito tempo aqui eu consigo citar os alunos que foram atrás e conseguiram (Helena).

Esta falta de perspectiva da juventude, dos que não têm “incentivos”, pode, por um lado, ser analisada como um recorte específico, qual seja, o de grupos sociais que não têm um histórico familiar de acesso ao ensino superior, ou mesmo de que não há identificação com a universidade pública, pois seus professores não saíram desta. Mas, por outro lado, denota um desconhecer dos anseios e razões desta juventude. O “vir a ser” (FANFANI, 2010) não é uma constante para os jovens pobres, como para as classes mais favorecidas que têm projetos familiares traçados de carreira e futuro para seus filhos. As condições em que vivem os jovens da periferia urbana no Brasil não são reconhecidas por todos os seus professores, que ainda são representantes de classes mais favorecidas que seus alunos (GATTI; BARRETO, 2009).

O acesso ao ensino superior é uma forma de alargar horizontes. Mas, não pode se constituir em uma única estratégia de identificação do ensino médio.

Porque um grande problema nosso, *a grande dificuldade é despertar* esse, não sei nem se é *interesse*, mas fazer com que o aluno tenha essa *motivação*, essa *perspectiva* mesmo que ele está estudando e isso vai servir porque ele vai continuar, *ele vai precisar de conhecimento*. Eu acho que é o grande impasse da educação. Essa questão assim é, como eles alguns alunos e aí tem a ver com toda a questão social mas eles não têm essa expectativa de que eles vão continuar. Eles vão precisar eles, mas não valorizam o conhecimento. Eles acham que é inútil isso que eles estão

aprendendo. Porque eles não têm essa expectativa de continuar. *Então quando o aluno tem essa expectativa a gente percebe em sala de aula os alunos que fizeram inscrição pro ENEM e que pretendem fazer faculdade são os alunos que rendem mais em sala de aula, eles aproveitam tudo, eles perguntam, eles participam da aula* (Laura).

Para Laura, o grande impasse da educação é dar sentido ao conhecimento transmitido na escola. O aluno estar motivado e ver perspectiva de futuro na escola é o impasse no ensino médio. Laura e outros professores perceberam que o ENEM é uma motivação para alunos e que os que almejam a continuidade dos estudos participam mais, veem mais sentido na escola e no conhecimento que ali reside. Isso é favorável para os professores, pois os aproximam dos alunos e torna mais fácil a relação de ensino e aprendizagem. Daqui poderíamos tirar algumas lições. Além do ENEM, outros mecanismos e estratégias políticas poderiam dar outro contorno de identidade para o ensino médio possibilitando aos seus alunos participarem mais, enxergarem mais sentido no conhecimento que ali se produz.

Temos que considerar que nem todos os jovens têm os mesmos anseios em relação ao futuro. Reconhecer isto é pensar que todo projeto de construção de identidade para o ensino médio deve partir do reconhecimento da diversidade que o configura. Neste sentido, colocar o ENEM como balizador das práticas pedagógicas, identificando-o com o próprio currículo, seria uma condição limitante de política educacional projetada para o nível médio. Embora ele se configure como um motivador para alunos que, após um grande movimento de evasão, permanecem nos terceiros anos, e para os professores, temos que ter em vista que nem todos aqueles que passam pelo ensino médio irão necessariamente ingressar em uma universidade.

5.5 Reflexões sobre a política avaliativa do ENEM

Nesta última categoria, constam as falas dos professores que indicam suas perspectivas sobre a política educacional que envolve o ENEM. São perspectivas que sinalizam a forma como estes professores se posicionam enquanto sujeitos que ressignificam políticas educacionais no contexto da prática. E que nos permitem compreender como as escolas lidam com as múltiplas demandas, muitas vezes contraditórias (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012), das políticas implementadas.

Afirmar, em nota de campo, após o encontro com os professores, no segundo momento de coleta de dados:

O professor ele está construindo uma ideia sobre a política pública que é fruto do desconhecimento é claro, mas de raiva de não enxergar na política, ou no currículo, uma proposta de melhoria. A ideia que eles têm é que a política demora muito para chegar à escola. Isso vai trazendo um desconforto, um descrédito contribuindo pra ampliar o mal estar docente (Diário de campo da pesquisadora).

Esta minha observação fazia referência especialmente a discussão que foi levantada sobre a demora entre o momento de criação das políticas educacionais e sua chegada aos professores.

Os professores, quando eu lancei a questão sobre o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio²¹, eles afirmaram desconhecer essa política. Nenhum sabia dizer que conhecia. A coordenadora ouviu falar sobre o programa, mas também não recebeu mais informações. Ela sabe que esse projeto de formação está vinculado ao *tablet* que os professores receberam no ano passado, mas que a maioria disse não funcionar. Estes *tablets* estão bloqueados. Então não estão conseguindo trabalhar. Isso me fez refletir brevemente no momento, e agora eu posso refletir melhor sobre isso, sobre a eficiência das políticas públicas. Por exemplo, esse pacto foi lançado, mas até hoje na escola, lócus da minha pesquisa, não foi discutida. Nem sequer sabem da existência dessa política. Que como o nome diz é um Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Diário de campo da pesquisadora).

Este parece ser o cerne da discussão sobre o ciclo das políticas. Nossa pesquisa buscou conhecer como os professores compreendem as repercussões do ENEM em suas práticas profissionais. Partimos da compreensão de que o ENEM teve sua origem articulada às diretrizes curriculares de 1998, voltadas para o ensino médio e pautadas na pedagogia das competências, como se pode concluir ao identificarmos nas provas do exame e nas edições mais atuais do Novo ENEM, inclusive, a matriz de competências e habilidades a ser avaliada. No discurso dos professores, estes conceitos parecem ganhar visibilidade, embora não haja compreensão de como trabalhá-los e avaliá-los exatamente no dia-a-dia de sala de aula. Vimos no Capítulo 2 desta tese, porém, que, em 2012, a Resolução CEB/CNE n° 2 declara as

²¹ O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino médio foi regulamentado pela Portaria Ministerial N° 1.140, de 22 de novembro de 2013. Através dele, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e distrital de educação assumiram o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas. Num primeiro momento duas ações estratégicas foram articuladas: o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino médio Inovador – ProEMI e a Formação Continuada de professores do ensino médio, que teve início no primeiro semestre de 2014 a execução de sua primeira etapa. O Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, é a estratégia do Governo Federal para induzir as escolas à elaboração do redesenho dos currículos do Ensino médio para a oferta de educação de qualidade com foco na formação humana integral. Neste sentido, busca materializar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio (Resolução CEB/CNE no 2, de 30 de janeiro de 2012). O programa tem foco na elaboração, por parte da escola, de projeto de redesenho curricular (PRC) que apresente na perspectiva da integração curricular, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A universalização do ENEM é um dos desafios considerados também pelo Pacto. Fonte: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/> Acesso em 06 de agosto de 2014.

novas diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia em uma nova concepção curricular que busca romper com o “paradigma das competências”. Percebe-se aqui um movimento de contradições.

O Novo ENEM continua articulado ao “paradigma das competências”. O atual presidente do INEP declara que o ENEM é o novo currículo do ensino médio. O Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, no entanto, ao mesmo tempo em que coloca como um de seus enfrentamentos a universalização deste ENEM que avalia competências e habilidades, lança o Programa Ensino Médio Inovador, enquanto estratégia do Governo Federal para induzir as escolas à elaboração do redesenho dos currículos do ensino na busca por materializar as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio (Resolução CEB/CNE n° 2, de 30 de janeiro de 2012).

Ora, como o professor se encontra diante de uma situação em que a avaliação externa está pautada em um modelo de currículo e o currículo que agora lhe é induzido traz uma concepção de ensino que foge do modelo das competências? Temos visto que os professores ainda estão no processo de compreensão do currículo por competências e apontaram diversas demandas para que haja repercussão deste modelo na escola (espaço formativo dentro da escola, diálogo com os pares, investimento em infraestrutura, projeto mais definido para a escola etc.). Mas, ao mesmo tempo, já são chamados a conhecer um novo modelo. Como afirmou o professor Saulo: “As orientações do governo do Estado deixam os professores muito confusos”.

O surgimento do Novo ENEM, em 2009, e das diretrizes curriculares para o ensino médio, em 2012, devem ser compreendidos dentro do segundo contexto do ciclo das políticas, o contexto da produção de texto. O primeiro contexto, o contexto da influência, se constitui basicamente no momento em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. O segundo engloba a produção dos diversos textos como os documentos legais, ofícios, discursos, entre outros, e são, portanto, resultado de disputas e acordos. Por isso, não são necessariamente coerentes e claros. Podem ser até mesmo contraditórios como afirmam Ball e Bowe (1992). Os grupos que apoiam a construção das diretrizes curriculares representam vários segmentos como associações de pesquisadores em educação, de professores, da sociedade civil, do âmbito legislativo, enfim não há unicidade nas vozes que a constroem.

Os elaboradores dos textos políticos não têm controle sobre o significado que eles terão no contexto da prática, e desta forma, trechos podem ser rejeitados ou absorvidos,

ignorados, mal compreendidos ou não. E o sujeito que recebe o texto político pode utilizar somente o que lhe interessa (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Enfim, cabe-nos compreender que o processo que envolve a criação da política até a chegada aos implementadores não é rápido e fluido. E aqueles que recebem as políticas (incluindo novas diretrizes curriculares e modelo de avaliação externa) são também autores na medida em que lhes cabe dar significados a elas, compreender ou não a proposta, rejeitar, usar somente o que lhe convém, enfim não deve haver uma expectativa de que a política atinja, de forma automática, os objetivos que lhe são projetados.

Aqui nos coube analisar as perspectivas dos professores diante do que para eles era uma reforma a partir do ENEM, aquela ainda pautada no ensino por competências. As falas dos professores indicam que, por vários motivos, não há uma efetiva incorporação dos pressupostos teóricos e curriculares que o ENEM buscou induzir nas práticas dos professores. Transformar o ensino médio em um curso pré-ENEM não é indicativo de que os professores estejam “reformando o ensino médio” na direção do que pressupõem as diretrizes curriculares para esta etapa de ensino. Mas, por outro lado, indicam outras possibilidades de atuação do professor frente aos dilemas que este nível de ensino enfrenta.

Neste cenário de propostas de alterações curriculares e avaliações externas devemos lembrar também que a mudança social contemporânea tem transformado profundamente o trabalho dos professores, sua imagem e o quanto que a sociedade valoriza sua tarefa, segundo Marcelo e Vaillant (2009). Para estes autores, a transformação dos nossos sistemas educativos tem gerado problemas novos que ainda não assimilamos. O desconcerto, a falta de preparação para afrontar o novo e a intenção de manter rotinas levam muitos professores a fazerem mal o seu trabalho, o que os expõem a uma crítica generalizada e os colocam como os responsáveis universais por todas as falhas do sistema de ensino. Temos, portanto, a certeza de que o papel do professor tem se transformado, entre outras razões, porque ele deve assumir um maior acúmulo de responsabilidades, assim como pelo aumento das exigências as quais se encontra submetido.

Há, em geral, uma receptividade positiva e otimista da proposta avaliativa do ENEM para os professores que entrevistamos. “Eu penso que tem que existir realmente essas avaliações externas, que avaliação externa veio pra contribuir bastante com a educação, com a escola em si” afirma Beto.

Mesmo acreditando que não há seriedade na manipulação e divulgação dos dados que o ENEM gera, Mário reconhece a avaliação como prática para melhorar o ensino e a aprendizagem:

Todo esse contexto de provas é válido para gente. Válido pra que? Pra que a gente possa identificar o ponto falho do aluno, o quê que ele tem que aprender, o ponto fraco dele pra gente poder trabalhar em cima daquilo. Mas, na hora da apuração da coleta dos dados e para depois divulgar isso, depois a imprensa, eu ainda acredito que tem muita manipulação. Não são dados sérios ainda entendeu? Esta é a minha concepção. A partir do momento que começar mesmo a ter seriedade nos dados aí a gente vai começar a ver a realidade do ensino público brasileiro e aí sim a gente vai ter condições reais de ver qual o ponto crítico que a gente precisa atingir pra que a educação, o ensino tenha uma melhora (Mário).

Para Laura, o ENEM apresenta limites enquanto avaliação da aprendizagem, mas seu mérito está em permitir ao aluno da escola pública ter acesso ao ensino superior de forma facilitada se comparado aos demais vestibulares:

Eu gosto da prova, talvez ela não seja às vezes eu penso assim, que ela não, *como toda avaliação, ela não consegue de fato verificar mesmo o conhecimento do aluno de uma forma completa como qualquer prova, qualquer vestibular*. Mas eu acho que é o caminho essa maneira como eles usam. O aluno da escola pública tem como competir. Se ele for um bom aluno se ele estudar ele consegue competir com o aluno de escola particular. Porque não existe aquele conhecimento muito profundo de determinadas áreas como no vestibular da Unicamp, por exemplo. O aluno para prestar o vestibular da Unicamp ele precisa estudar, fazer cursinho. Uma escola pública não dá conta de preparar um aluno. Só se ele for assim interessadíssimo e, se a gente pensar em conhecimento em termos de conteúdo o que o currículo do estado de SP propõe está muito distante do conhecimento de algumas faculdades como a Unicamp. E o ENEM a gente percebe que como ele trabalha essa questão de habilidade e competência ele dá essa oportunidade. Você desenvolve determinadas habilidades e competências que lá na prova se ele conseguiu desenvolver essas habilidades e competências ele vai conseguir responder (Laura).

Helena também comparou o ENEM com o vestibular da Unicamp. Mas, para ela os dois modelos são inovadores em relação aos demais vestibulares, pois exigem mais que o “decorar fórmulas”. Helena afirma:

O ENEM ele é diferente de tudo isso, que nem a Unicamp. É diferente porque o aluno ele tem que interpretar. Isso que é interessante. Não é só aquela fórmula eu decorei a fórmula lá e agora vou usar essa fórmula e depois eu esqueci (Helena).

As vozes dos professores não são convergentes em todos os aspectos que envolvem as repercussões do ENEM na escola e em suas práticas. Beto, por exemplo, é um professor que assume o discurso dos benefícios da competitividade, da produtividade, que são próprios da lógica que envolve o modelo de avaliação externa que o ENEM representa, na medida em que promove o *rankiamento* das instituições e alunos. Ele afirma:

Eu acho bastante válido essa avaliação tanto pra instituição de ensino que é a escola tanto para o aluno quanto para os órgãos governamentais que acabam também criando um *ranking* e isso vira um pouco de *disputa* entre as escolas até mesmo escolas estaduais. Porque a escola não quer ficar atrás da outra e o próprio diretor vai em busca de melhores resultados, os próprios coordenadores. Tem um coordenador A numa escola estadual, coordenador B na outra escola estadual. O coordenador A não quer ficar atrás do coordenador B. A minha nota do ENEM foi x então o próprio professor diz ah mas você está naquela escola lá, a sua escola é a pior do ENEM da rede estadual então é a tentativa é avaliação disso mesmo, criar um espírito de *competição*, de fazer com que o próprio professor prepare mais aqueles alunos que ele se prepare mais que o próprio coordenador dê mais argumentos pra que aquele professor possa estar interagindo com a turma e os próprios alunos também. Os alunos criam esta *rivalidade* entre a escola A com a escola B. Eles nunca querem ficar atrás da escola A, da escola B, por exemplo, a escola A nunca quer ficar atrás da escola B porque o aluno ele nunca quer. Mas ah você é da escola tal vocês estão atrás de nós no ENEM então eu acredito que se for olhado por esse ponto a avaliação ela é bastante *produtiva* nesse sentido (Beto).

É válido lembrar que Beto atua na rede estadual há mais de vinte anos, porém atualmente possui uma jornada mínima de 10 horas aulas, pois é diretor de uma escola privada no município. Ele parece identificar-se com o modelo privado de ensino considerando positiva a avaliação pelo seu caráter indutor de competitividade entre alunos, professores e gestão. Para ele, a disputa entre estes sujeitos é “produtiva”.

A próxima fala de Helena é bastante contundente. Já é perceptível que ela é uma professora experiente, mas, como os demais professores guarda a sensação de desconhecimento sobre como o ENEM é elaborado, como trabalhar a favor do exame, enfim, ela expressa o caráter provisório das mudanças voltadas para a escola pública estadual. Helena aceita o ENEM como modelo inovador de avaliação que supostamente democratizaria o acesso às Universidades Federais, ao mesmo tempo em que apresenta desconhecimento da política:

Eu sinto que a escola do Estado ela é uma grande cobaia. Tem uma proposta que vem lá do governo federal, veio o ENEM que é maravilhosa do meu ponto de vista, é super legal. Nas Universidades Federais depois você fazer o ENEM e tentar depois umas vagas remanescente porque você fez o ENEM tem isso no ENEM também. Democratização do acesso. É isso? É. O fundamental de tudo isso é como que é, como foi elaborado tá? E como que eu trabalho isso? Eu preciso conhecer, eu preciso ler sabe. Teria que reformular tudo (Helena).

Mesmo não conhecendo o funcionamento exato do ENEM como mecanismo de ingresso nas universidades, para Helena a oportunidade das pessoas ingressarem é o que melhorou a proposta do ENEM:

Eu acho que ao longo dos anos ela veio melhorando. Quando eu comecei, como eu já disse pra você eu vi a da Unicamp depois fui ver o que era o ENEM, bom, deixa

eu ver o que esse PSDB está fazendo agora. Depois a gente foi conhecendo a proposta e ela veio melhorando ao longo dos anos. *Essa abertura que ela deu para entrada nas Universidades e tudo mais, essa possibilidade do Prouni. O financiamento o Fies não sei como pronuncia, o Sis, o Sisu eu sei lá. Então eu acho muito legal isso daí sabe, ampliar essa oportunidade da pessoa entrar numa Universidade. Algumas com um nível muito bom outras nem tanto. Mas, de qualquer maneira possibilitou essa entrada (Helena).*

Para Saulo, o ENEM oferece acesso ou facilidade às Universidades Federais, mas para ele parece contraditório falar em democratização de acesso ao ensino superior, pois há criação de muitas vagas para o ensino superior privado:

Mas eu não sei se o fato é gostar do ENEM e tal. Ele ofereceu um acesso ou uma facilidade [...] de suposta democratização, mas ele não vem descolado de todo o outro processo do que, num plano maior que tem pra educação e, embora ele pareça que seja uma democratização e está ligado com, se você for fazer uma análise mais aprofundada de todas as políticas do governo pra isso o meu entendimento é que ele não está descolado embora ele vai as classes subalternas, algumas pessoas vão ter acesso. Por que essa é a contradição, ele como toda realidade ele é imerso na contradição porque ele oferece algumas vagas pro ensino público, mas um monte de outras vagas pro ensino particular (Saulo).

Saulo é um professor iniciante na rede pública, mas que possui um olhar bastante crítico e elaborado sobre a política educacional que envolve o ENEM:

Esses programas de avaliações são fruto da luta também e da resistência. Precisava dar uma resposta para essa pressão que tinha para o acesso a Universidade. Então o ENEM de alguma forma ele também é fruto de uma luta que tem que não é uma coisa tão automática assim. Embora o governo tenha esse interesse, as pessoas resistem. Então você precisa dar uma resposta de um governo que se apresentava como um governo popular. Então o ENEM, a política do PT para o ENEM que ele transformou foi isso. Ele agrada os setores que transformam o ensino superior em mercadoria quando ele financia as particulares e também oferece algum acesso para as federais. (Saulo).

Saulo, ao falar sobre o financiamento das faculdades particulares e da transformação do ensino superior em mercadoria, faz referência ao ProUni – Programa Universidade para Todos. Como vimos no Capítulo 2 este programa do Ministério da Educação concede bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, e para acessar o programa é preciso passar pelo ENEM como mecanismo de ingresso e de pontuação para a bolsa de estudos.

A forma como os professores são envolvidos na política do ENEM apresenta vários nuances. Para Helena, o impacto do ENEM no trabalho do professor é menor que o do Idesp²²:

Enquanto política social eu acho muito importante. Acho importante também como forma, mas não acho que está chegando muito na gente essa avaliação. Acho que pra gente não chega muito não. Não é muito impactante como, por exemplo, o Idesp. (Helena).

Para a professora, uma das formas de impactar mais o professor seria vincular a nota do ENEM com o “bônus”: “Se o ENEM estivesse vinculado ao bônus, sabe o bônus do Estado? Então, não sei, eu posso estar falando uma grande besteira, mas [...] Tinha que mexer de alguma forma com dinheiro”.

Mário afirma que a efetividade da política depende do professor, da sua vontade. Porém, ele também justifica que o desânimo deste profissional em relação às mudanças tem a ver com a falta de respaldo do governo (desvalorização profissional):

Hoje o estado bate muito nessa política. Que vem dando certo, mas eu acredito que para que continue dando certo e para que tenha uma maior efetividade daí depende de nós professores. Embora nós reclamamos muito da política salarial que envolve, mas também tem isso aí. Tem a da vontade do professor também. Você como professora você sabe que de uns anos pra cá, vamos jogar aí de 20 anos atrás, tinha-se uma política de ensino. Vou falar pra você que não era as mil maravilhas, mas você tinha uma disciplina. Hoje em dia está muito difícil. Hoje está muito difícil com as mudanças que o governo fez. Aí vem a calhar também que desanima o professor. O cara fala “poxa eu vou lá e me dedico e não estou tendo respaldo do governo, então não estou nem aí”(Mário).

Helena reconhece e identifica as demandas que o ENEM gera: formação inicial e continuada com qualidade. E também sinaliza uma crítica a expansão dos cursos privados de formação inicial e a falta de investimento para formação continuada:

Primeiro buscando lá atrás, lá atrás mesmo: formar bons profissionais. Essa é a primeira coisa. Formação do professor. Porque você sabe também melhor do que eu que na época do FHC escola particular foi pipocando e no governo Lula veio

²² O Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp) é um dos principais indicadores da qualidade do ensino na rede estadual paulista. Criado em 2007, o Idesp estabelece metas que as escolas devem alcançar ano a ano. O indicador leva em conta o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, mensurados pelo Saesp, e os indicadores de aprovação, reprovação e abandono. Com base nisso, as cerca de cinco mil escolas estaduais de São Paulo recebem, todos os anos, uma meta para cumprir, que é estipulada de acordo com a realidade da unidade. Ao alcançar pelo menos parte da meta definida pelo Idesp, a escola conquista também o pagamento do Bônus por Desempenho, que é proporcional ao resultado da unidade, ponderando a frequência do servidor. A bonificação foi paga pela primeira vez em 2009 e garante até 2,9 salários extras para as equipes das escolas que superam suas metas. Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/veja-cinco-perguntas-chave-para-voce-entender-melhor-o-idesp> Acesso em: 07 de agosto de 2014.

também e foi abrindo. A qualidade foi parar lá embaixo. Então a formação do professor. O professor tem que estar sempre atualizado, ele tem que se reunir ele tem que conversar com os professores, ele tem que fazer cursos. Esses cursos que eu fiz lá na década de noventa, infelizmente porque demanda dinheiro, investimento. Nós recebíamos para fazer esses cursos, eles foram excelentes. Nós tivemos aula com professor *top* da Unicamp, sabe? Todo trabalho que a gente viu que foi pensado mesmo para professor da escola pública. Foi um assombro esses cursos que eu tive. Fiz três cursos lá. Então precisa, vai lá atrás, pega lá na formação, fecha, tranca essas faculdades, taca fogo, sabe nisso daí. Não dá menina. Dá pra você corrigir isso lá na frente? Corrige, mas você fica lá atrás (Helena).

Em seguida, ela argumenta contra as propostas do Estado que vêm “de cima para baixo”, ou seja, sem considerar a perspectiva do professor; destaca a questão da elaboração do material didático que vá ao encontro da proposta avaliativa e aponta a necessidade de criação de espaços para a discussão entre professores na própria escola, no sentido de permitir a interlocução entre as áreas do conhecimento e atualização destes profissionais:

*Dá curso para esses professores, o quê que eles estão precisando? É isso que é importante? Mas conversa, não deixa vir de cima pra baixo. Odeio essas coisas também. Vir de cima pra baixo como veio esses caderninhos aí e tudo mais. Elabora o material tá? Que ele vá ao encontro dessa proposta do ENEM. Porque olha o material, você conhece o material do Estado não conhece? Quê que tem lá? O quê que dá para pegar? Uma ou outra coisa. Uma ou outra. Então, não tem um material oferecido, material oficial vamos dizer assim, de qualidade, com esse conteúdo. Com o que precisa, qual a proposta do ENEM? Ou mesmo dos parâmetros curriculares nacionais vai, está tudo junto. Não tem. Não tem material, não tem capacitação de professor, não tem espaço pra discussão. Que mais? O professor como eu já disse ele tem que estar sempre atualizado, sempre. Então você fala assim “ah não é da minha área, isso não é da minha área”. Como que não é da sua área? Então, eu lembro que esse tema da água da Unicamp eu lembro que teve uma poesia do rio Tejo lá, de Portugal, do Fernando Pessoa sabe? Então, história, como você não vai trabalhar poesia também em história? Como você não vai trabalhar? Geografia então nem se fala. Filosofia. Eu preciso ter noções pelo menos. Ou como já disse vou repetir: *se eu não tenho nem a noção eu preciso sentar com o professor meu colega e ter espaço pra discutir isso. É através principalmente, começa daqui da escola, da formação da escola* já que não tem nada do Estado mesmo. Então capacitação da gestão, do grupo gestor, dar essa possibilidade, ter competência e sensibilidade para perceber isso e dar o espaço que aqui foi tentado fazer. Dar esse espaço pra discussão, eles estarem juntos, cobrarem porque precisa ser cobrado em alguns momentos e vamos ler e vamos discutir (Helena).*

A falta de material, formação e espaço de diálogo na própria escola para os profissionais se sentirem preparados para lidar com o ENEM apareceram como constantes nas falas dos professores. Para Helena, o grupo gestor tem papel fundamental nesta criação de espaços para diálogo. Ela também considera importante a coesão entre os profissionais, identificando o problema da rotatividade de professores no corpo docente escolar:

A gente tem uma proposta. A proposta vai ser essa aceita? Vamos fazer? Vai se perdendo. Por isso que eu acho importante o professor não ficar mudando muito de

escola sabe. Você não consegue formar um grupo coeso se uma hora está um, outra hora está outro, sabe, não dá (Helena).

A necessidade de trabalhar em várias escolas é uma prática constante entre professores no ensino médio o que, como apontam Alves e Pinto (2011), sinaliza a desvalorização profissional e precarização do trabalho nas escolas de nível médio. Helena recordou um projeto de governo vivenciado pela escola onde atua para salientar a necessidade de condições concretas/objetivas/financeiras de trabalho para os professores, e anuncia a problemática de trocas de governo que dificultam a viabilidade de projetos da educação como políticas de Estado, de maior durabilidade.

Qual que é o certo? Um projeto que eu achei, que eu vislumbrei uma mudança falei “meu Deus do céu não vou ter que ficar velha com bengala pra ver essa mudança”. Foi no governo Fleury²³, uma tragédia. Mas no governo Fleury foi instalada a escola padrão e a nossa escola aqui optou por ser escola padrão. Durou pouquíssimo por quê? Porque tem que ter verba. Então eles pegaram algumas pra fazer propaganda, nem sei quantas foram ao todo. Mas a nossa escola deu, veio uma, a gente tinha dois professores responsáveis pela biblioteca. Eu lembro que na época nós recebemos a coleção “a história da vida privada no Brasil” tá? História da vida privada daqueles autores franceses, eu não sei a pronúncia certa. Caríssimo na época, era caríssimo! Roubaram viu? Você quer saber roubaram. Eu vi e falei “olha o que eu tenho aqui, que material eu tenho aqui”. Mas sabe? Livro, os clássicos, os russos, poesia, literatura portuguesa, literatura francesa eu falei sabe aquela coisa assim aquela curiosidade de ficar vendo de mostrar pros alunos e fazia carteirinha e uma biblioteca bem montada. Veio televisão, veio videocassete, na época, veio antena parabólica, tinha coordenadores por área, mais tempo, diminuição do número de aulas, mais tempo pra preparação de aula e pra conversar com os professores, pra discutir, eu falei *nossa era o meu sonho*. Quanto tempo que durou? Um ano e meio. Acabou tudo e pronto (Helena).

²³ Segundo Sarmiento e Arruda (2011), o Projeto Educacional Escola-Padrão foi instituído pelo Decreto Estadual Nº. 34.035, de 22 de outubro de 1.991, como parte do Programa de Reforma do Ensino Público do Estado de São Paulo, pelo então governador Luiz Antonio Fleury Filho, com as seguintes finalidades: I - recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas; II - modernizar a escola pública, tomando-a apta a fornecer o estudo, a pesquisa, o estímulo à discussão e a posse de todos os conhecimentos disponíveis na atualidade; III - preparar o aluno para o acesso aos níveis mais elevados de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nessa realidade; IV - utilizar novas tecnologias educacionais. A rede de Escolas-Padrão foi implantada aos poucos totalizando 2.224 escolas. O princípio fundamental do novo modelo de Escola era o da autonomia entendido em duas dimensões: Autonomia Administrativa que aumentava a capacidade de decisões dos diretores e o poder de resolução dos problemas cotidianos de cada escola e Autonomia Pedagógica que possibilitava a cada escola a liberdade de elaborar e desenvolver seu projeto educacional. Para as autoras essa autonomia era o sonho dos educadores, que vislumbavam colocar em prática todo o arcabouço de necessidades diagnosticadas nas escolas públicas paulistas. No entanto, ao invés de conquistar, sucessivamente, apoios e adesão ao Projeto o governo passou a limitar a liberação de verbas inviabilizando a efetiva execução de sua política educacional. A partir de 1995, com o novo governador, Mário Covas, foi encerrando, aos poucos, o Projeto Educacional Escola Padrão, reforçando o que, segundo as autoras sempre ocorreu ao processo educativo brasileiro: um constante recomeçar, sem continuidade.

Mesmo enfatizando a falta de continuidade do projeto político, Helena, assim como Mário, afirma que a mudança também parte do professor, indicando o reconhecimento do protagonismo do professor, mas também a necessidade do diálogo entre gestão e docência:

Ainda assim eu acho que a mudança parte do professor. O que me despertou pra isso? Eu fui e fiz esses cursos, me despertou muito. A gente precisa ter na escola um grupo gestor que fale a mesma linguagem. Que traga isso daí também e que continue, que dê continuidade. E que acredite. A palavra acho que é acreditar, nisso daí. Eu acredito muito, já fui mais sonhadora agora eu estou com pé no chão (Helena).

O que significa para um professor acreditar? Acreditar na mudança e no projeto educacional. Para um profissional da educação o que significa ser sonhador? Parece-nos, como indicam as falas dos professores, que a mudança do professor e sua capacidade de sonhar, de sentir-se motivado, dependem da continuidade das propostas políticas, dos projetos, da linguagem comum entre docentes e gestores e de formações que despertem o profissional da educação. Ou seja, indicativos que encontramos na literatura sobre a docência e sobre as políticas educacionais. Indicativos de que se leva tempo para os professores assumirem uma nova proposta, de que é preciso motivação para gestores e professores acreditarem juntos na política educacional observando seus resultados. Por isso que a descontinuidade das propostas curriculares e a precarização do trabalho são tão nocivas ao desenvolvimento profissional do professor e ao sucesso de qualquer proposta política.

Segundo Arretche (apud LIMA; MARRAN, 2013, p. 52), é crucial conhecer a condição institucional para a implementação da política, pois mesmo os implementadores conhecendo a política, sendo favorável aos seus objetivos e regras, se houver problemas institucionais, eles terão sérias dificuldades para a implementação e atendimento aos objetivos desejados. Temos que ter em mente que são os implementadores que fazem a política e que as condições em que a desenvolvem são fundamentais para seu sucesso. A identificação do professor com a proposta também nos parece uma medida razoável para que seja implementada. E para haver identificação com a proposta, a aprendizagem do professor é condição *sine qua non*.

A formação continuada dos professores demanda formadores competentes e alto custo, segundo Helena. E demanda capacidade dos formadores também de acreditarem na transformação que projetam:

A impressão que dá é que, embora seja sério, não há o interesse. A impressão que dá é que não há esse interesse. Sabe, demanda capacitar esses professores. Eu teria que

chamar todos eles. Todos eles. É caro. E não com qualquer Universidade de fundo de quintal. Sabe por que? Eu posso muito bem, não vou citar nomes de universidades, eu posso muito bem chamar o professor lá naquela universidade lá perto da linha do trem e mandar capacitar lá que pelo amor de Deus. Não é isso! Tem que ser um trabalho sério e, esse trabalho sério que uma vez nesses meus vinte e tantos anos de magistério eu consegui pegar. *Demanda dinheiro, demanda pegar gente boa, professores que não vá com má vontade de dar esse curso pra professor do Estado, que acreditem também na proposta.* Aqui também na diretoria de ensino quando teve uma diretoria de ensino que eu também não vou citar o nome da diretora de ensino, ela trouxe professores aqui para capacitar os professores de história. Da Unicamp. Mas você via que o professor acreditava nessa transformação, nessa possibilidade de transformação (Helena).

Ao refletir sobre a política educacional que envolve o ENEM Saulo explicou:

Olha eu penso do ENEM pouco nunca parei pra pensar exatamente 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 pra elite e uma escola para as classes subalternas. Então as classes subalternas vai ter direito a uma formação pro mercado de trabalho pra cargos subalternos e tem uma escola pra elite. Isso mesmo dentro do programa para as Universidades. As reformas universitárias elas criam campus lá na zona leste da USP que é pra 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 pra classe subalterna (Saulo).

A falta de formação e a resistência de professores “mais esclarecidos”, além das orientações pouco claras aparecem para Saulo como motivos para a confusão em torno da política do ENEM:

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 por *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 pra prova do ENEM que vai ter um *acesso para 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 quê ele espera da escola do Estado é formar para o trabalho, formar para o trabalho subalterno, aliás (Saulo).

Saulo refere-se à falta de clareza das orientações do governo federal atual (MEC) que, ao mesmo tempo assume o ensino médio como preparatório para o ENEM (ensino propedêutico) e enfatiza o ensino tecnicista. Num tom crítico, Saulo questiona:

Você não tem uma política de oferecer um acesso a um curso superior pra todo mundo e isso é muito claro nas orientações da coordenação aqui e, que elas recebem

da diretoria de ensino que vem dos órgãos superiores é que *a gente deva preparar pro trabalho. Mas que tipo de preparação a gente pode dar numa escola de ensino médio pro trabalho se não for um trabalho subalterno? Então fica muito claro que os documentos oficiais são feitos como é feito nosso projeto pedagógico aqui. Eu nunca nem li, mas deve estar lá escrito bonitinho, algumas referências bibliográficas e tal a respeito do que deva ser a educação, mas isso não se aplica de fato em estratégias didáticas de como interferir* e aí quando um professor isoladamente se contrapõe fala “aí isso é a carga do professor” como se o projeto fosse algo de cada indivíduo apresentar, lutar por ele na sua sala de aula como se a escola fosse uma “ajunção de átomos” isolados, não fosse uma coisa orgânica completa. Então *não adianta um professor quixotesco tentar mudar na sala de aula dele porque os outros professores vão dizer, mas os outros não fazem assim e você vai ter resistência dos alunos* (Saulo).

Para Saulo, nos documentos oficiais não há indicativos de estratégias sobre como o professor deve atuar em direção às propostas educacionais. E o isolamento de alguns profissionais, as tentativas individuais de trabalho não podem garantir a mudança planejada. Mais uma vez, aparecem indícios do contexto da prática, ou seja, das condições em que deveriam ser pautadas as propostas educacionais oficiais. Como afirma Saulo, não é possível pensar a escola como uma “ajunção de átomos”.

Temos visto que o trabalho colaborativo, segundo a literatura específica, é uma das formas dos professores constituírem e fortalecerem sua identidade possibilitando o desenvolvimento profissional. E também, apesar destas evidências, o isolamento continua sendo um forte sinal da identidade docente. Ter os professores como consumidores das políticas educacionais, “de cima para baixo”, como disseram alguns professores, também implica o fortalecimento da identidade do professor como implementador da política ao acaso, sem a possibilidade de construção de “estratégias didáticas de como interferir” (Saulo). Para que sejam coerentes, estas estratégias precisam ter “algum pé na realidade” (Saulo), ou seja, precisam partir das condições em que trabalham estes professores. São eles que sabem que o tipo de preparação que se pode dar para o trabalho na maioria das escolas de ensino médio públicas é para o trabalho subalterno, como afirma Saulo.

Em muitos momentos, as falas dos professores estiveram carregadas de entusiasmo. Como afirmou Helena: “Eu estou desabafando aqui. Foi um desabafo”. Este desabafar é que nos possibilitou adentrar as perspectivas que os profissionais docentes trazem sobre a política educacional. Pois no “desabafo” eles acabaram articulando em suas falas muitas características e demandas da docência que precisam ser consideradas nos processos de elaboração das políticas educacionais, se partimos da compreensão dos professores como autores da política. Na fala de Helena abaixo, há muitos sentidos e significados do ser professor hoje diante das mudanças que lhe são projetadas:

Você viu, a área de exatas, física, química e matemática tem um déficit do que? 200 mil, 250 mil professores. *Quem que quer seguir a docência hoje?* Fala pra mim. Esse desprestígio. *Um desprestígio feroz, atroz na verdade. Nunca, eu nunca me senti tão desprestigiada como nestes últimos anos.* Eu acredito ainda, por incrível que pareça. Acredito que possa mudar, não sei. De alguma maneira, não sei. Sabe? O que eu acho é que esse, e não é uma coisa só de São Paulo. Mas o governo nessas quase duas décadas foi uma lástima, uma lástima. Teve uma lá no comecinho do governo PSDB quando teve a Rose Neubauer secretária da educação é que começou eu até achei falei legal o foco dela. Depois foi se distorcendo entrou o Chalita veio com aquela história de amor. Não que não tenha que ter carinho, mas *isso aqui é uma coisa inerente ao ser humano sabe?* Ele veio com toda aquela política, nossa aquilo lá falei o quê que ta virando isso daqui *e a gente vai sendo cobaia.* Eu acho que aquela lá tinha foco, ela sabia do que ela tava falando. Depois não. Depois veio vindo, e vindo e vindo. Não sabe. Eu tenho que apresentar um projeto tem que estar lá na minha pauta na minha proposta. Depois dane-se vai levando, vai levando.

Com o desprestígio sentido de forma atroz, sendo feito de cobaia, tal qual a escola pública, quem quer seguir a docência hoje, questionou-se Helena. O reconhecimento da desvalorização profissional expressa na falta de professores para áreas específicas é só um exemplo das circunstâncias em que se encontra o professor, segundo sua perspectiva. O sentimento de desvalorização profissional aparece de forma evidente quando se relembra a trajetória das políticas educacionais, feitas de governo em governo. E que fazendo da escola e do professor cobaias precisa ser lembrado: “isso aqui é uma coisa inerente ao ser humano sabe?”. Diante deste desprestígio profissional e da precarização do trabalho no Ensino médio como é possível a esperança ainda teimar em existir? Como é possível Helena afirmar: “Eu acredito ainda, por incrível que pareça. Acredito que possa mudar”? O que mantém o professor hoje na escola diante de tanto mal estar?

Nossa pesquisa apontou que, diante das mudanças projetadas a partir da avaliação externa, o professor se encontra em um “sistema de regulação pelos resultados” (MAROY, 2012). Neste sistema arquitetado a partir de uma avaliação externa somativa e que adquiriu o efeito de suposta democratização de acesso ao ensino superior mediante o papel do ENEM, o professor do ensino médio reforça algumas e assume novas identidades profissionais, possibilitando em alguns momentos seu desenvolvimento profissional, mas ao mesmo tempo destacando seus limites. Ele, por exemplo, busca isoladamente conhecer melhor as provas anteriores do ENEM para ajudar com mais propriedade os seus alunos (desenvolve-se). Mas, também afirma que falta tempo e espaço para discutir coletivamente este novo modelo de avaliação, e que se sente despreparado para lidar com a concepção curricular que o ENEM avalia (limite do desenvolvimento).

O professor se pauta em estratégias individuais. Ele olha para o aluno/indivíduo, altera sua prática em relação a esse aluno atendendo demandas pontuais e específicas. Ele não altera a prática pedagógica como um todo, a relação com o conteúdo, por exemplo. Porque as práticas coletivas não são alteradas substancialmente, a escola não muda.

O trabalho isolado, as oportunidades de práticas docentes específicas e o consumo não refletido da proposta política são algumas das condições em que o professor assume sua identidade profissional. A busca “artesanal” (HUBERMAN, 1993) pelo fazer docente, a motivação encontrada no aluno e no papel que possui de incentivador dos seus alunos faz o professor buscar, quase sempre de forma isolada, o seu desenvolvimento profissional: conhecer a prova do ENEM, criar exercícios e provas para os alunos, treinando-os, rever estratégias de ensino para um novo currículo, diversificar as práticas de ensino, etc.

No entanto, o que mantém o professor hoje na escola diante do mal estar que as políticas implementadas “de cima para baixo”, de forma descontínua, sem a devida formação que ela demanda, sem as devidas condições institucionais para efetivá-la, sem o reconhecimento do protagonismo do professor, nas condições de desvalorização (“desprestígio”) que o profissional docente se encontra?

Nossa pesquisa nos permitiu considerar que, ter o aluno como motivador e enxergar o sucesso do estudante diante de seu futuro no ensino superior, proporcionado pelas facilidades que o ENEM criou, levam os professores a criarem estratégias de ensino específicas, para alunos específicos. E, nesta conjuntura, o professor se identifica como um criador de expectativas para os alunos que, apesar da grande evasão que ocorre no final da educação básica, permanecem no terceiro ano do ensino médio. Seja buscando alternativas em práticas como as aulas voluntárias, ou diversificando estratégias em busca de um ensino que atinja mais estudantes, os professores continuam acreditando na política educacional, especialmente quando estão vinculadas às propostas de suposta democratização de acesso ao ensino superior, como o ENEM. A crença na inovação curricular e no seu potencial também aparece, apesar das críticas em relação ao modelo de implementação que não centraliza o professor como protagonista nas relações de ensino.

O trabalho coletivo entre professores e o diálogo que se instala nos momentos em que há espaço para discussões além das questões rotineiras e burocráticas aparece como um elemento realizador no aspecto do desenvolvimento profissional e da construção da identidade docente. No encontro que realizamos no segundo momento de coleta de dados foi possível visualizar estes aspectos. Eu também acrescentei em Diário de Campo:

Porque ao mesmo tempo em que eles precisam de conteúdos, e a Professora Helena voltou a deixar isso claro, que muitas vezes ela sente a necessidade de estudar outras disciplinas, de ver outros conteúdos em espaços de trocas entre professores, paralelo a essa formação de conteúdo que eles querem ter e querem ter tempo pra isso, eles querem também um espaço pra discutir a concepção de ser humano que eles formam, para discutir a questão profissional da docência. Eles querem este espaço de desenvolvimento na escola. E a teoria sobre docência já traz muito isso. Não tem mais para onde avançar. A gente sabe onde deve começar a formação docente, como ela deve ocorrer dentro da docência também. Aquela relação teoria e saberes da prática. A gente sabe que o desenvolvimento da docência ele é contínuo e que os espaços de construção coletiva, os espaços colaborativos eles são fundamentais tanto para a construção de conteúdo quanto para essas discussões mais gerais.

Foi possível identificar neste momento de diálogo com os professores que a curiosidade e motivação do aluno são primordiais quando refletimos sobre o que mantém professores na carreira:

Durante o almoço (eu almocei na escola com os professores após receber o convite da coordenadora) Gilberto contou sobre sua formação cristã. Ele se formou inicialmente num seminário e é grande admirador do Frei Beto, Paulo Freire e Leonardo Boff. Com este teve aula inclusive. Gilberto, professor de geografia diz ainda ter esperança em relação à escola. Contou, aliás, um episódio que ocorrera naquela semana em que uma aluna perguntava sobre a possibilidade dos EUA perder o Alasca, enfim, não me lembro direito, mas ele disse sentir-se entusiasmado e que *a curiosidade de uma aluna* já lhe sensibilizava para continuar esperançoso na docência (Diário de Campo).

Não significa desta maneira que excluímos nesta análise os fatores que também obstaculizam a permanência na docência. Como afirmou uma professora com quem conversei na segunda coleta de dados, “dez anos é o máximo que um professor aguenta na profissão nos dias de hoje”. E que, como ela, muitos professores estão adoecendo. Esta professora, que era coordenadora há alguns anos antes, disse estar muito cansada e que está estudando para prestar concurso público fora da carreira docente. A docência no ensino médio apresenta peculiaridades que intensificam o desgaste do fazer docente, diante de uma juventude cada vez mais heterogênea, de jornadas exaustivas, de planos de carreira pouco recompensadores, enfim, numa etapa de ensino que carece de políticas que deem mais sentido para todos que a frequentam, inclusive para os professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos a pesquisa que resultou nesta tese com o pressuposto de que o Exame Nacional do Ensino Médio trazia repercussões para o trabalho docente. Para responder a questão de pesquisa traçamos um objetivo geral: compreender a perspectiva de professores do

ensino médio sobre as repercussões do ENEM na sua prática profissional docente. Assumimos, também, como objetivos específicos da pesquisa: compreender de que maneira o trabalho docente de professores do ensino médio é modificado pelo ENEM; (re)conhecer os saberes mobilizados pelos professores frente às novas perspectivas e exigências expostas pela concepção de “competências e habilidades” avaliadas pelo exame; compreender, a partir do relato de suas práticas, como professores compreendem e trabalham as noções de competências e habilidades; conhecer o que sentem os professores frente a estes novos desafios; conhecer as identidades profissionais que são construídas e como ocorre o desenvolvimento profissional neste contexto (mudanças de rota impostas pelo ENEM) e, pela perspectiva dos professores, conhecer os impactos desta avaliação na escola. Em resumo, nos interessava conhecer a leitura e interpretação que professores fazem desta avaliação externa e como isso se repercutia no fazer docente.

Acreditávamos que a perspectiva de um grupo de professores poderia apontar com mais nitidez os reflexos de uma política pública avaliativa em seu trabalho. Portanto, realizar entrevistas com professores de uma escola pública estadual e também realizar um posterior encontro com estes professores da escola na coleta de dados, foram dois momentos que nos permitiram registrar as perspectivas de profissionais que sentem os reflexos de uma política educacional nas circunstâncias da prática, do contexto da prática.

A coleta e análise de dados foram realizadas, também, a partir de referencial teórico e bibliográfico que trata de questões sobre o ensino médio no Brasil, o ENEM e suas particularidades, e a docência na atual conjuntura. Estas leituras foram sintetizadas e deram origem aos capítulos 1, 2 e 3 da presente tese. Portanto, as considerações a que chegamos neste trabalho são resultados da articulação entre a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo.

Quando afirmarmos que o ENEM se constitui uma política educacional estamos partindo da compreensão deste exame como uma avaliação externa que, desde sua formulação inicial, pautava-se na expectativa de induzir mudanças no currículo e no trabalho do professor. É o que nos indica a documentação específica sobre a origem e desenvolvimento do exame como foi discutido no capítulo 2. A primeira experiência do ENEM surge, em 1998, paralelamente à proposta de reforma do ensino médio, numa conjuntura que pretende adequar a educação básica ao contexto social, político e econômico da época. Nota-se também a preocupação em dar uma identidade ao ensino médio, a partir da LDB/1996, considerado etapa final da educação básica.

Nossa afirmação de que o ENEM vai além de uma política avaliativa externa também se baseia no fato de que, a partir dele, são criadas políticas de acesso ao ensino superior (SiSU e ProUni) no sentido de ressignificar o tradicional vestibular. O ENEM torna-se um mecanismo de acesso às Universidades públicas e privadas. Ora, uma avaliação externa que se pretende um indutor de currículo, um indutor de mudanças no trabalho do professor e um mecanismo de acesso ao ensino superior, não pode ser considerada apenas uma política avaliativa. Pelos sentidos que lhe foram atribuídos, além de uma avaliação externa, consideramos o ENEM uma política educacional.

Afirmamos também que, diante das repercussões do ENEM no trabalho do professor, este exame se constitui em uma política educacional reconstruída pelos sujeitos no contexto da prática. A ideia da política reconstruída por quem a ressignifica no contexto da prática foi referenciada nas obras de Ball (2011; 2012) e de outros autores que trabalham as questões que envolvem as políticas educacionais e os professores.

Primeiramente, discutir os impactos do ENEM no trabalho docente, partindo do pressuposto que este exame é uma política educacional reconstruída pelos professores no contexto da prática, nos permitiu identificar a centralização do aluno como motivador do trabalho do professor, a intensificação de práticas pontuais destes profissionais (aulas voluntárias, cursinho pré-ENEM, *backwash*), o fortalecimento da avaliação externa como foco do trabalho e o consumo da política educacional sem tempo e espaço para reflexão, o chamado comportamento *fast food* (MARCELO ; VAILLANT, 2009).

Em segundo lugar, discutir a compreensão e o desenvolvimento dos conceitos de competências e habilidades pelos professores nos permitiram identificar a apropriação destes conceitos que os professores, sujeitos de nossa pesquisa, fazem mediados pela aferição no ENEM, a compreensão que eles fazem destes conceitos próxima dos documentos oficiais e a diversificação de estratégias de ensino a que recorrem centralizando o aluno como motivador do trabalho. Notamos o fortalecimento da avaliação externa como foco do trabalho (ENEM como balizador de práticas pedagógicas) e também o questionamento das possibilidades de uso de recursos tecnológicos (desejo de alteração de práticas).

Em terceiro lugar, discutir o que sentem os professores frente aos desafios do ENEM, nos permitiu identificar o reconhecimento das demandas que o ENEM gera para os professores como: mais tempo para leitura, para preparação das aulas, formação para compreensão das novas orientações curriculares e modelo de avaliação, espaço na escola para discussão das novas propostas. Permitiu reconhecer a desvalorização profissional expressa na falta de professores para áreas específicas, o fortalecimento de crenças sobre o ensino médio

noturno e seus alunos, a busca pelo uso de recursos tecnológicos (sensibilidade para alteração de práticas), a dificuldade de inovar as práticas mediante falta de infraestrutura (biblioteca, laboratórios) e a aceitação do ENEM como modelo de avaliação inovador. Notamos que o isolamento é uma alternativa na busca por estratégias de trabalho e que há reconhecimento da fragilidade do modelo de política educacional que não sinaliza o protagonismo do trabalho do professor.

Em quarto lugar, discutir os impactos do ENEM na escola na visão dos professores nos permitiu identificar a sensibilização dos professores para as condições e objetivos de vida de seus alunos, o sentimento de valorização e reconhecimento diante do sucesso dos alunos, a desorientação diante das propostas políticas para a escola e a identificação destes profissionais com o papel de mobilizador, incentivador.

E, finalmente, discutir as reflexões dos professores sobre a política avaliativa do ENEM, partindo do pressuposto que o ENEM é uma política educacional reconstruída pelos professores no contexto da prática, nos permitiu identificar concepções dos docentes sobre a política educacional, a relação entre docência e política educacional e sobre condições gerais do trabalho do professor na escola pública. Na perspectiva dos professores, constata-se que as políticas demoram para chegar na escola, há desconhecimento de algumas propostas; há desvalorização dos saberes do professor, próprios de quem enfrenta o cotidiano da escola, na formulação das políticas; há descontinuidade e rupturas no processo de implementação e concretização de propostas políticas educacionais; há dificuldades de transformar os documentos oficiais em propostas práticas de ensino; há dificuldades institucionais (falta de coesão entre gestão e corpo docente) para discutir e implementar mudanças e há reconhecimento das contradições que envolvem as propostas políticas.

Neste processo de análise dos dados ficam evidentes as contradições que permeiam a relação do professor com a política educacional. Pessoas concretas lidam com a vida real, com as contradições. Os professores sujeitos de nossa pesquisa desconhecem os “documentos de gabinete”, aqueles que representam, por exemplo, os objetivos gerais e específicos do ENEM, a sofisticação do seu método avaliativo e suas potencialidades. Eles desconhecem as especificidades que marcam os documentos curriculares vigentes. No entanto, neste contexto de desconhecimentos, de falta de identidade que tem marcado o ensino médio, vítima de um inconsequente reformismo histórico, acrescido das evidentes condições que expressam a desvalorização do trabalho do professor, o ENEM surge como uma materialidade a se apegar. O ENEM representa para estes professores um instrumento de avaliação que pode dar

significados a sua prática em sala de aula ao gerar expectativas em seus alunos. E numa carência total os professores se agarram a essa materialidade.

Neste sentido o ENEM se configura como uma expectativa para os alunos (de acesso ao ensino superior) que tem sensibilizado e mobilizado estes docentes sujeitos de nossa pesquisa. Ao mesmo tempo em que a política imposta gera inconformismo, pois estes professores identificam as mudanças constantes no plano curricular que vitimiza o ensino médio, dificultando os contornos de sua identidade, a política do ENEM gera também uma possibilidade de questionamentos das práticas docentes, mesmo que pontuais e voltadas a poucos alunos. São, enfim, contradições permanentes neste processo de busca pela criação de uma identidade para o ensino médio e para a mudança nas práticas docentes.

Evidente que estes dados expressam a visão de um grupo pequeno de professores de uma escola pública estadual paulista. No entanto, mesmo dentro dos limites de tempo e de número de sujeitos pesquisados que a pesquisa qualitativa, no âmbito de um doutoramento nos coloca, a riqueza de dados gerados nos possibilitou chegar a análises, reflexões e considerações importantes, que podem ser complementadas e confrontadas com outras pesquisas em outros âmbitos, por exemplo, em escolas que têm se especializado mais com a preparação de seus alunos para o ENEM. As características socioeconômicas dos alunos, dos professores, do município e da própria cultura escolar parecem influenciar os resultados de nossa pesquisa. Portanto, é neste contexto que devem ser compreendidos nossos resultados. É deste contexto que partiram as visões dos professores sobre as repercussões do ENEM em suas práticas profissionais.

Além de termos percebido que são repercussões do ENEM sobre a prática profissional destes professores o fortalecimento de sinais da identidade profissional como as crenças sobre os alunos jovens, o consumo das políticas educacionais de maneira pontual/direcionada a poucos alunos e que não transformam a escola como um todo, o foco no aluno como motivador, além da marca do isolamento nas práticas docentes, também sinalizamos que neste cenário os professores se desenvolveram, mesmo em contextos de adversidades. Ao buscarem alternativas de práticas de ensino e respostas para desafios de forma coletiva (com outros professores), ao sentirem-se realizados com os seus papéis de criadores de expectativas para os estudantes que têm no ENEM a esperança de acesso ao ensino superior, estes professores aprenderam e se desenvolveram profissionalmente encontrando estratégias para continuarem na atividade docente. Afinal, mesmo reconhecendo todos os obstáculos que o ensino médio público oferece para quem nele convive hoje no Brasil, entre professores, alunos e gestores, e, mesmo reconhecendo que as políticas

educacionais são confusas, demoram para trazer efeitos e não são constantes, os professores, como afirma Kuenzer (2001), continuam teimosamente construindo, dia após dia, a educação pública com a qualidade possível.

Os relatos dos professores que constituíram nossa pesquisa reafirmam a tese de que o ensino médio continua vítima do reformismo devido às mudanças curriculares entre 1998 e 2011 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e os sentidos que o ENEM vem adquirindo, não apenas de avaliação externa mas, especialmente, de mecanismo de acesso ao ensino superior. Neste contexto, permeados por contradições, os professores nos relatam estratégias para realizarem bem o seu trabalho, tendo a avaliação externa como balizadora de suas práticas. O ENEM, diante das mudanças curriculares, ganha mais legitimidade frente aos professores, devido a sua materialidade e pragmatismo. Mas não se nega a dificuldade de trabalho num contexto de inconstância de sentidos: do currículo, da avaliação e de sua própria formação. Apontamos aqui a necessidade de superação deste reformismo constante que inviabiliza a criação de uma identidade mais evidente para o ensino médio e seus professores.

Para garantir o sucesso da política do ENEM e assegurar o direito de aprendizagem dos jovens nesta etapa de ensino, é fundamental que se considere o trabalho dos professores no ensino médio uma via primordial para a prática das mudanças no ensino. A implantação da política, sem considerar o processo formativo dos docentes, suas condições objetivas de trabalho e a perspectiva que eles têm desta política, enfraquece o potencial de seu viés avaliativo e indutor de mudanças. Não podemos perder de vista que, se almejarmos de fato garantir ao ensino médio uma identidade, isso passa necessariamente pelo processo de reconhecimento da docência como veículo promotor de mudanças na educação. Afinal, nosso objetivo maior é assegurar aos jovens um ensino médio público afinado com os anseios e necessidades destes que precisam ver sentido em frequentar a escola de seu tempo.

Não podemos olhar com ingenuidade para o fato do ENEM tornar-se mecanismo de acesso ao ensino superior. Não há vagas em Universidades públicas para todos os jovens brasileiros que deveriam finalizar a educação básica. O ingresso no mercado de trabalho pode ser uma outra forma de realização destes jovens egressos do ensino médio. Mas, para isso ocorrer com sucesso é preciso muito mais do que transformar o ENEM num indutor de currículo e práticas de ensino. O ENEM não pode ser o único motivador de trabalho dos professores e de sensibilização dos estudantes. É preciso adequar o ensino médio à pluralidade de anseios de uma juventude que se mostra heterogênea. Com isso, não queremos afirmar que a escola é redentora dos desafios que envolvem a juventude. Evidentemente, o fortalecimento de uma identidade para o ensino médio e, conseqüentemente, dos sentidos que

ele fará para a juventude de nosso tempo, deve passar pela concretização de políticas em outros campos, como o da economia.

Embora o ENEM seja caracterizado como uma avaliação externa que busca regular o trabalho do professor mediante a indução curricular, este contexto que se abre, mesmo com sérias limitações, apresenta lacunas por meio das quais o professor constrói e reconstrói identidades profissionais e por onde assume possibilidades de desenvolvimento profissional. Conhecer estas possibilidades que se abrem na relação do professor com o aluno, na relação entre os professores, nas perspectivas diante da escola e dos grupos que seus frequentadores representam é uma forma de sinalizarmos os potenciais de uma política educacional que, com outros contornos, pode induzir melhores práticas sociais e profissionais numa outra lógica que não seja a da competitividade e do individualismo.

Um outro contorno pode ser a consideração da avaliação externa como um processo de indução de melhorias nas práticas pedagógicas, não somente de avaliação, mas também de abordagem dos conteúdos, de uso do material didático, de construção colaborativa de estratégias de ensino entre professores. Afinal, nós precisamos sim dos resultados que a avaliação externa afere, mas precisamos de uma formação para este processo que será avaliado. É aqui que reafirmamos a essencialidade da formação inicial e permanente do professor, especialmente daqueles formados em licenciaturas e que irão atuar no ensino médio. Estes profissionais precisam conhecer a fundo o currículo vigente, bem como a concepção de currículo que permeia sua prática. Afinal, a avaliação externa ocorre mediante a apropriação deste currículo. É preciso reconhecer as especificidades da avaliação a que ele (o professor), seus alunos e o sistema serão submetidos. O que é o ENEM? Qual sua intencionalidade? Como pode projetar melhorias em minhas práticas de ensino? São questões como estas que os professores devem ter condições de responder. E que devem ter garantias de como respondê-las, seja a partir da formação inicial ou durante a sua formação na escola em que atua. Residem aqui alguns indicadores de como a política poder considerar os professores como protagonistas.

Conhecer a perspectiva dos professores diante de uma política educacional é reafirmar que, no contexto da prática, toda política é reconstruída e geradora de novos sentidos e significados; os impactos gerados por uma política pensada na unidade são diversos. Os elaboradores precisam considerar este processo dinâmico e multifacetado. Ao ser colocada em prática uma política educacional de avaliação externa como a do ENEM, deve-se partir da premissa que os sujeitos da prática (neste caso os professores) irão ressignificá-la para o contexto de seu trabalho. Portanto, não basta lançar a avaliação afirmando que ela se

constituirá num novo currículo. Paralelamente à organização da política avaliativa deve-se necessariamente ajustar um movimento de informação e formação que chegue aos professores, na formação inicial e na formação permanente na escola. Reiteramos a necessidade de os professores terem condições de responder: O que é o ENEM? Qual sua intencionalidade? Como esta avaliação pode projetar melhorias em minhas práticas de ensino? Quais as condições existentes para que o ENEM faça sentido para o meu trabalho e para meus alunos? Que outros sentidos terá o ensino médio para meus alunos que não almejam o ensino superior de imediato?

As políticas devem ser elaboradas partindo do pressuposto que é preciso ouvir as demandas dos professores. É preciso tempo para que estes profissionais conheçam, compreendam e vejam sentido nas propostas externas. Isso significa que uma política educacional abrangente, que tenha por finalidade reestruturar currículos, dimensionar a identidade do nível de ensino, precisa dialogar com as práticas e políticas de formação docente. Consequentemente, uma política educacional com estas ambições não pode estar limitada ao tempo e espaço de um governo. Ela deve ser assumida como um compromisso de Estado.

As implicações de minha pesquisa para a construção do campo sobre a formação de professores indicam que uma política educacional, a saber, uma política de avaliação externa, é capaz de gerar desenvolvimento profissional, desde que assuma o compromisso com a formação paralela dos profissionais que implementam as propostas. É preciso assumir que o tempo para implementação da política educacional não é curto, que os professores já possuem uma bagagem a partir da qual trabalham as novas orientações, mas que estão abertos a novas possibilidades em termos de modificação de estratégias de ensino, desde que haja condições objetivas de trabalho adequadas (tempo para formação/estudo, infraestrutura escolar, material didático e formação para trabalhar com ele), e que exista espaço na própria escola para que ela se desenvolva enquanto instituição. O desenvolvimento profissional da docência pressupõe transformações em seu *locus* de trabalho, pois caso estas não ocorram, as mudanças no trabalho do professor se tornam limitadas, pontuais e de baixa repercussão. E o ponto mais importante passa pela valorização da profissão docente. Professores que se sentem desprestigiados, desrespeitados pelos salários que recebem e pelas condições em que trabalham serão pouco atraídos por qualquer proposta de inovação curricular ou prática avaliativa. Neste contexto de desvalorização quem irá almejar a carreira docente? Como ficará o ensino de física, matemática, geografia, entre outras, se as licenciaturas não atraírem jovens entusiasmados pelo saber e pela vontade de ensinar?

Para se trabalhar com uma avaliação externa sofisticada como o ENEM e, para que este exame se reverta em aprendizagens para alunos e professores, auxiliando no repensar das práticas de ensino e possibilitando estruturar o ensino médio como uma etapa escolar mais justa, democrática e afinada aos anseios e às necessidades de seus frequentadores, é primordial reestruturar a própria formação do professor. Para além do discurso que coloca este profissional ora como vítima, ora como responsável pelos resultados da escola, é preciso partir das condições em que se tem realizado a formação inicial e continuada deste profissional. Partindo desta condição concreta e da compreensão de que ao longo do desenvolvimento profissional o professor é capaz de alterar suas práticas tendo o aluno como forte motivador de seu trabalho, os formadores precisam estar preparados para lidar com as políticas educacionais atuais: de currículo e avaliação especialmente. Afinal, o professor precisa saber o que vai ensinar, porque vai ensinar, para quem vai ensinar e, que nesse processo, a avaliação poderá ser mais do que a análise do resultado do processo, poderá ser também uma estratégia para melhorar o percurso do ensino e da aprendizagem.

Apropriar-se da política educacional é uma das condições para o desenvolvimento profissional da docência e para se realizar bem o trabalho do professor, sem nos esquecermos a todo o momento que estas condições para o desenvolvimento profissional docente devem necessariamente estar afinadas com as políticas permanentes de valorização dos professores e da educação básica, pública e gratuita.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Tabus acerca do magistério**. In: Educação e emancipação. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas**: rodas de conversa em direitos humanos. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.
- ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (org.), **Formação reflexiva de professores**. Estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 171-189, 1996.
- ALVES, T.; PINTO, J.M.R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 606-639, 2011.
- 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.; 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.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BALL, S. J. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham and Philadelphia: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. xxvii- xliii, 2001.
- 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; MAINARDES, J. (organizadores). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, S. J; MAGUIRE, M; BRAUN, A. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London: Routledge; New York: Taylor & Francis Group, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Proposta de Diretrizes Curriculares para a formação de professores. Brasília: MEC/INEP, 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP. **Documento Básico**. Brasília, 2002, 27 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000115.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo técnico** – Censo Escolar. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009**. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil**, Brasília, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Escassez de professores no Ensino médio**: propostas estruturais e emergenciais. Brasília, 2007.

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.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (1999): **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio: bases legais. Brasília: SEMT.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de educação superior. **Portaria normativa n. 2**, de 26 de janeiro de 2010. 10 p.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sobre o ENEM**, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/ENEM/sobre-o-ENEM>. Acesso em: 21 jan. 2014.

BRASIL/CEB. Resolução CEB nº 03, 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 16 ago. 2010.

_____. Parecer CNE/CEB nº 5, de 04 de maio de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio. **Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16368&Itemid=866. Acesso em: 31 out. 2014.

_____. Parecer CNE/CEB nº 7, de 09 de julho de 2010. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15074&Itemid=866. Acesso em: 31 out. 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CARNEIRO, V. L. **Política de avaliação e trabalho docente no ensino médio**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

CASTRO, M.H.G.; TIEZZI, S. **A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil**. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 119-154.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, P. A. **Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas: uma contribuição para a área educacional**. 2007. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de Fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 14. ed., Petrópolis: Vozes, 2008.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In: IRAN-NEJAD, A.; PEARSON, C. D. (orgs.). **Review of research in Education. Washington DC (EUA): Aera**, v.24, p.251-307, 1999.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, G. L. M. Configurações, limites e perspectivas do Ensino médio no Brasil: qualidade e valorização dos professores. Doi:10.5212/PraxEduc.v.8i1.0004. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, 8, jul. 2013. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5372>. Acesso em: 06 Ago. 2013.

_____. O Ensino Médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 94, n. 236, abr. 2013. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 mai. 2014.

D'ÁVILA, C. **A constituição da profissionalidade docente em cursos de licenciatura**. In: Reunião anual da ANPED, 33: Educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010, Caxambu, Anais... Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos/trab069.rtf>. Acesso em: 27 mai. 2013.

DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Touchstone, 1938.

DÍAZ, P. M. Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. In: MARCELO, Carlos. (Ed.). **La función docente**. Madrid: Síntesis Educación, 2001.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, 2011.

_____. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA**, v. 22, n. 40, p. 145-154, 2013.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. de. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 63-79, 2000.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Verbos intransitivos para uma política pública: formar, valorizar e profissionalizar. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 7-13, jan./dez. 2008.

EDWARDS, V. **Os sujeitos no universo da escola: um estudo etnográfico no ensino primário**. Tradução de Josely Vianna Baptista. São Paulo: Ática, 1997. (Série Educação em Ação).

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: Nóvoa, Antonio (org). **Profissão Professor**. Porto Editora. (Coleção Ciências da Educação), 1995

FANFANI, E. T. **La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.

_____. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação & Sociedade**. Campinas, Autores Associados, Cedes, v. 28, n. 99, p. 335-353, 2007.

_____. Los que ponen el cuerpo: el profesor de secundaria em la Argentina actual. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. numero especial 01, 2010. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602010000400003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 mai. 2014.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, v.19 n.2,p. 21-50, 2006.

_____. A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 581-600, set./dez. 2007.

FERNANDES, J. R. **A integração das tecnologias da informação e comunicação ao currículo no PROEJA**. 2012. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERREIRA, L. S.; HYPOLITO, A. M. **De qual trabalho se fala? Movimentos de sentidos sobre a natureza, processos e condições de trabalho dos professores**. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE – REDE ESTRADO, 8. Lima, 2010. Anais... Lima: Rede Estado, 2010. 1. CD-ROM.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 7. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

- _____. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Educação como prática da liberdade.** 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- _____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- _____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis.** 2. ed. São Paulo: Unesp, 2003.
- _____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FIORI, J. L. **60 lições dos 90: uma década de neoliberalismo.** Rio de Janeiro: Record, 2001.
- FONSECA, S. G. O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. **R. bras. Est. pedag.,** Brasília, v. 91, n. 228, p. 390-407, maio/ago. 2010.
- GATTI, B. A; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.
- GIDDENS, A. **Para além da esquerda e da direita.** São Paulo: UNESP, 1996.
- GIMENO, J. **La transición a la educación secundaria.** Madri: Morata, 1996.
- GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2008.
- HARGREAVES, D. H. The knowledge-creating school. **British journal of educational studies,** v. 47, n. 2, p. 122-144, 1999.
- HARVEY, D. **A condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1992.
- HILÁRIO, R. A. O ENEM como indutor de políticas públicas para melhoria da qualidade do Ensino Médio. **Cadernos de Pós-Graduação,** v. 7, p. 95-108, 2009.
- HUBERMAN, M. **The model of the independent artisan.** In J. W. Little & M. W. McLaughlin (Eds.), *Teachers' Professional Relations in teachers' work. Individual, colleagues and contexts.* Chicago: Teacher College Press, 1993.
- KNOWLES, M. S. 1913-. **The adult learn: a neglected species.** Houston: Gulf, 1990. 292 p.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, dez. 2011. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 jul. 2013.

KUENZER, A. **Ensino Médio, construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, nº 112, p. 851-873, 2010.

_____. A formação de professores para o Ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011.

LEITE, Y. U. F.; GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LESSARD, C.; TARDIF, M. Les transformations actuelles de l'enseignement: trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante? In: LESSARD, C.; TARDIF, M. **La profession d'enseignant aujourd'hui: évolution, perspectives et enjeux internationaux**. Montréal: Les Presses de l'Université Laval, 2004.

LESSARD, C. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, 2006.

LIMA, P., MARRAN, A. A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas. Doi:10.5212/PraxEduc.v.8i1.0002. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, 8, jul. 2013. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/5370>. Acesso em: 06 Ago. 2013.

LOPES, A. C. Competências na organização curricular da reforma do Ensino Médio. Boletim SENAC. Disponível em www.senacnacional.br/informativo/BTS/273/boltec273a.htm. s.d. Acesso em: 11 fev. 2015.

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, vol.23, n.80, p.386-400, set. 2002.

_____. Democracia nas Políticas de Currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, p.700-715, set./dez. 2012.

LOPES, A. C. e 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.

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.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MARCELO, C. La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio. In: _____ (Ed.). **La función docente**. Madrid: Síntesis Educación, 2001.

_____. Los profesores como trabajadores del conocimiento: certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. **Educación**, n. 30, p. 27-56, 2002.

_____. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente**. Cómo se aprende a enseñar? Narcea, S.A. de Ediciones, 2009. 176p.

MAROY, C. **Towards post-bureaucratic modes of governance**. In: STEINER-KHAMSI, G.; WALDOW, F. (Eds.) *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* London. London: Routledge, p. 62-93, 2012.

MARQUES, C. A.; PEREIRA, J. E. D. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 117-142, 2002.

MARTINS, C. M. L. **Dez anos de investigação em avaliação das aprendizagens**: reflexões a partir da análise de dissertações de mestrado. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Lisboa. Lisboa, 2008.

MELLO, R. R.; BENTO, P. E. G. Brazil: The scientific discourse about the Information Society. In: Michael Kuhn. (Org.). **New Society Models for a New Millennium - the Learning Society in Europe and beyond**. Traduzido pelos autores. New York: Peter Lang Publishing, 1 ed., v. 1, p. 575-609, 2007.

MICHAELIS: **minidicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2000.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) et al. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MIZUKAMI, M. da 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: UFSCar, 2000.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de LS Shulman. **Educação (UFES)**, v. 29, n. 2, p. 33-50, 2004.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 39-58, 2012.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

NÓVOA, A. **Professores: imagem do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1999.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em revista**, v. 1, 2010.

OLIVEIRA, D. A. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **RBPAE**, vol.27, n.1, p. 25-38, jan/abr.2011.

_____. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da escola**, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas, Autores Associados/Cedes, v.25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

_____. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão **Educar em Revista**, [S.l.], jan. 2011. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/20463>>. Acesso em: 19 fev. 2014.

OLIVEIRA, R. M. M. A. de. **Na escola se aprende de tudo...** (aprendizagens escolares na visão dos alunos). Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

PACHECO; ZAN, D. D. A Concepção de Ensino Médio e de Currículo Expressa na Proposta de São Paulo. **Horizontes**, [S.l.], v. 30, n. 2, jul. 2012.

PACHECO, J. A. **Avaliação das aprendizagens: políticas formativas e práticas sumativas**. 2012. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/21170>. Acesso em: 11 fev. 2015.

PALUMBO, D. J. **Public policy in America: government in action**. 2. Ed. San Diego: Harcourt Brace & Company, 1994. p. 8-29.

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. **Comprender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Trad. de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Construir competências é virar as costas aos saberes. **Pátio. Revista Pedagógica**, v. 11, p. 15-19, 1999.

PILETTI, N. **Estrutura e Funcionamento do Ensino médio**. 5ed. São Paulo: Ática, 2002.

PIMENTA, S. G. A profissão de professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: Maria Isabel da Cunha; Sandra Regina Soares; Marinalva Lopes Ribeiro. (Org.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. 1a. ed. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana Editora, 2009, v. 1, p. 33-55.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

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. **Diferentes aprendizagens na perspectiva de alunos de um curso pré-vestibular comunitário**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma Educacional: uma política sociológica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

ROLDÃO, M. C. **Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva**. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (Org.). Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa, 2008. p. 40-49.

_____. A formação de professores como objecto de pesquisa – contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, no. 1, p. 50-118, set. 2007.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA-PUC/RS, Campinas, S.P.: Papirus, 1997.

ROSA, J. G. **Tutaméia: terceiras estórias**. 9.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

ROSA, S. S. da. Entrevista com Stephen J. Ball - Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n.53, jun. 2013.

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. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Escolarização e Cultura: A Dupla Determinação.** In: SILVA, L.H. et all. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.* Porto Alegre: Sulina, 1996.

_____. **A educação que ainda é possível.** Ensaio sobre a cultura para a educação. Portugal, Porto: Porto Editora, 2008.

SACRISTÁN, J.G; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Comprender e transformar o ensino.** Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAMPAIO, M.; MARIN, A. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SARMENTO, A. P.; ARRUDA, A. L. M. M. Escola-Padrão: Curta Vida, Longa Saudade... **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 2, n. 1, 2011. Disponível em: <http://www.facsaoque.br/novo/publicacoes/pdf/v2-n1-2011/Albertina.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2014.

SARTI, F. M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012.

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

SCHÖN, D. **The reflective practitioner.** Nova York: Basic Books, 1983.

SHULMAN, L. **Renewing the Pedagogy of Teacher Education:** The impact of Subject Specific Conceptions of Teaching. *Simposium sobre Didácticas Específicas en la Formación de Profesores*, Santiago de Compostela, 1992.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190, julho/ 2003.

SOUZA, C. P.; PESTANA, M. I. A polissemia da noção de competência no campo da Educação. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, EdUFMT, v. 18,n. 36, p. 133-152, 2009.

SOUZA, R. M. de. **Escola e juventude: o aprender a aprender.** São Paulo: EDUC/Paulus, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TELLO, C. G. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2012.

VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales em la profesión docente: políticas em latino américa. **Revista Educación**, n. 340, p. 117-140, 2006.

VAILLANT, D. **Los docentes en primer plano**. Lima: PREAL, 2007.

VALLE, I. R.; DALLABRIDA, N. **Ensino médio em Santa Catarina: Histórias, políticas, tendências**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

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

ZIBAS, D. M. L. **O ensino médio na voz de alguns de seus autores**. São Paulo: FCC/DPE, 2001.

_____. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1067-1086, 2005.

ZEICHNER, K. **A research agenda for teacher education**. In: COCHRAN-SMITH, Marylin; ZEICHNER, Kenneth (Ed.). *Studying teacher education: the report of the AERA panel on research and teacher education*. London: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 737-759.

APÊNDICE 1 – Formulário para caracterização dos sujeitos**IDENTIFICAÇÃO**

Nome: _____

Endereço: _____

Telefone: _____ Idade: _____ Sexo: _____

Naturalidade: _____ Estado Civil: _____

TRAJETÓRIA ESCOLAR

Onde você cursou:

De 1a a 4a séries do Ensino Fundamental: escola pública () escola particular ()

zona urbana () zona rural ()

ensino regular () suplência ()

De 5a a 8a séries do Ensino Fundamental: escola pública () escola particular ()

zona urbana () zona rural ()

O Ensino Médio: escola pública () escola particular ()

zona urbana () zona rural ()

regular () profissionalizante ()

Nível Superior: () sim () não

Curso (s) de graduação concluído: _____

Nome da instituição: _____

Ano de Início: _____ Ano de Conclusão: _____

Outro Curso (s) de graduação concluído: _____

Nome da instituição: _____

Ano de Início: _____ Ano de Conclusão: _____

Curso de Especialização: () sim () não

Quantos cursos fez? _____

Curso (s) de especialização concluído(s): _____

Nome da instituição: _____

Ano de Início: _____ Ano de Conclusão: _____

Curso (s) de formação em serviço concluído: _____

Oferecido por : _____

Ano: _____ Duração (em meses ou carga horária): _____

Curso (s) de especialização concluído(s): _____

Nome da instituição: _____

Ano de Início: _____ Ano de Conclusão: _____

Curso (s) de especialização concluído(s): _____

Nome da instituição: _____

Ano de Início: _____ Ano de Conclusão: _____

Curso (s) de especialização concluído(s): _____

Nome da instituição: _____

Ano de Início: _____ Ano de Conclusão: _____

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Escola(s) onde trabalha: _____

Bairro: _____

Turma (s): _____ Turno(s): _____

Carga horária semanal de trabalho: _____

Instituição: Municipal () Estadual () Particular ()

zona urbana () zona rural ()

Tipo de vínculo:

() professor/a efetivo/a

() professor/a eventual

Anos e/ou séries em que já lecionou: _____

Tempo em que trabalha no magistério: _____ Ano de ingresso: _____

Tempo em que trabalha nessa(s) escola(s): _____ Ano de ingresso: _____

Outras funções exercidas em escolas: _____

Por quanto tempo: _____

APÊNDICE 2 – Roteiro das Entrevistas

- a) De que maneira, ou, em que medida o seu trabalho antes, durante e após as aulas tem sido impactado pelo ENEM?
- b) O que você compreende por competências e habilidades?
- c) Como tem desenvolvido estas noções com os alunos?
- d) Quais os saberes que tem mobilizado frente às novas perspectivas e exigências expostas pela concepção de “competências e habilidades” avaliadas pelo ENEM?
- e) Quais estratégias utiliza no dia a dia da sala de aula?
- f) O que sente frente a estes novos desafios impostos pela política avaliativa do ENEM?
- g) Como percebe seu desenvolvimento profissional neste contexto (mudanças de rota impostas pelo ENEM)?
- h) Que impactos o ENEM trouxe para a sua escola?
- i) Que impactos o ENEM trouxe para seus alunos?
- j) O que você pensa sobre a política avaliativa do ENEM?

ANEXO 1 - Competências avaliadas pelo ENEM original

1. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
2. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
3. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
4. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
5. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

ANEXO 2 - Habilidades avaliadas pelo ENEM original

1. Dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno, de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo.
2. Em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação.
3. Dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações.
4. Dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa.
5. A partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores.
6. Com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal.
7. Identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas.
8. Analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos.
9. Compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida, em sua relação com condições socioambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana.
10. Utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico.
11. Diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos.

12. Analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores.
13. Compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana.
14. Diante da diversidade de formas geométricas planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade.
15. Reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades.
16. Analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental.
17. Na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais.
18. Valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares.
19. Confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.
20. Comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico.
21. Dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.