

A formação construtiva e a capacitação para o mercado de trabalho: dois interesses preponderantes para a inserção das habilidades e competências nas matrizes curriculares

VITOR SERGIO DE ALMEIDA*

Resumo: No bojo das propostas curriculares, as escolas brasileiras seguem documentações pré-determinadas, as quais estabelecem um processo de ensino e aprendizagem por habilidades e competências. Diante disso, o objetivo precípua deste artigo é analisar a ratificação dessa matriz no Ensino Médio perante duas perspectivas: a formação construtiva vinculada à criticidade e a de configuração produtiva de qualificação do estudante-trabalhador. Assim, emergem as reflexões sobre o papel do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) na constituição curricular e o quanto os docentes e alunos são estimulados a entenderem essas concepções. Nesse estudo, elenca-se a abordagem documental-bibliográfica, permeando uma reflexão teórica de autores, como Cunha (1993), Isambert-Jamati (1997) Vianna (2003) e Almeida (2019), somada à análise de documentos curriculares brasileiros. Dentre os achados angariados, percebe-se a não efetivação das habilidades e competências nas escolas, tanto no que tange a formação construtiva quanto a qualificação da mão de obra. Contata-se também que o corpo escolar desconhece essa matriz, sendo que o Estado não destina ações de esclarecimentos. Nota-se ainda que o Enem sobrepõe os documentos curriculares na divulgação do currículo, todavia, contribuindo pouco para a sua efetivação.

Palavras-chave: Habilidades; Competências; Currículo; Formação; Mercado de trabalho.

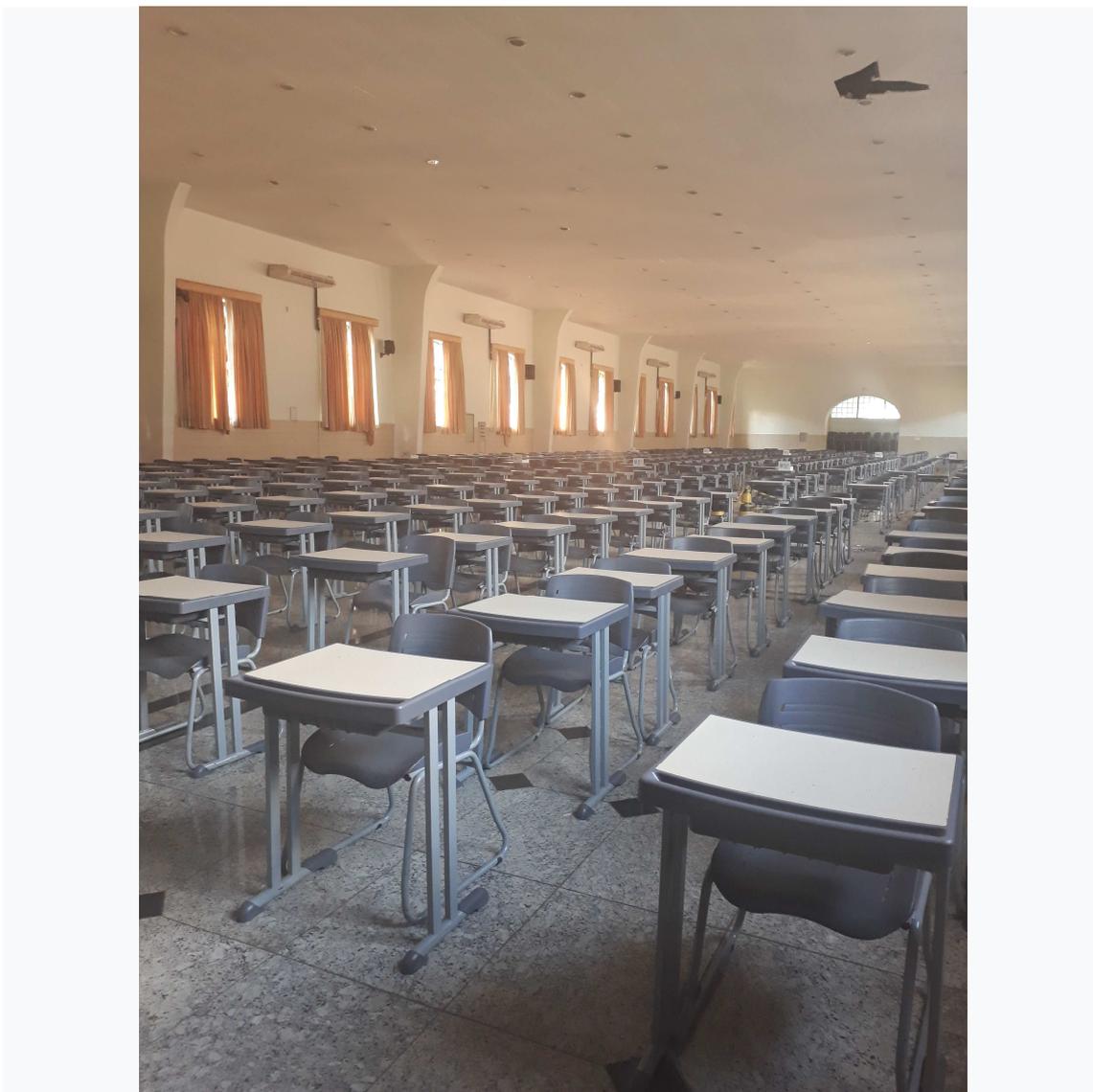
Constructive training and training for the labor market: two overriding interests for the insertion of skills and competences in the curricular matrices

Abstract: In the midst of curricular proposals, Brazilian schools follow pre-determined documentation, which establishes a teaching and learning process based on skills and competences. In view of this, the main objective of this article is to analyze the ratification of this matrix in high school from two perspectives: the constructive training linked to criticality and the productive configuration of the student-worker qualification. Thus, reflections on the role of the Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) in the curriculum constitution and the extent to which teachers and students are encouraged to understand these concepts emerge. In this study, the documentary-bibliographic approach is listed, permeating a theoretical reflection by authors, such as Cunha (1993), Isambert-Jamati (1997) Vianna (2003) and Almeida (2019), added to the analysis of Brazilian curriculum documents. Among the findings obtained, it can be seen that the skills and competences in schools are not effective, both in terms of constructive training and the qualification of the workforce. It is also reported that the school staff is unaware of this matrix, and the State does not allocate clarification actions. It is also noted that Enem overlaps the curriculum documents in the dissemination of the curriculum, but, contributing little to its effectiveness.

Key words: Skills; Competencies; Curriculum; Formation; Job market.



* **VITOR SERGIO DE ALMEIDA** é Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor da Universidade do Estado Minas Gerais (UEMG), Unidade de Ituiutaba. Membro do grupo de pesquisa Políticas, Educação e Cidadania (Polis), sediado na UFU.



Introdução

Tal artigo emerge como um braço da pesquisa de doutoramento “Políticas de avaliação externa no Ensino Médio: O Enem sob a perspectiva de discentes e docentes da escola pública”, defendida na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 2019, a qual desencadeou variadas análises que não foram inseridas na versão final, propiciando, assim, a sua utilização, bem como novas discussões, em outros estudos tal como o apresentado agora. Outro fator justificador deste trabalho eleva a

importância de se refletir sobre a matriz curricular, no tocante as habilidades e as competências, devido a sua representação no processo educacional, sob a perspectiva, por um lado, de um processo formativo construtivista e, por outro prisma, pela atribuição de conhecimento em vista ao ingresso no mundo profissional. Nesse meandro, insurge a política avaliativa do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como uma ferramenta de divulgação e sistematização da proposta curricular no Brasil. Diante disso, tal proposta de

estudo tem como objetivo geral analisar a prática por habilidades e competências no contexto escolar brasileiro, calcando na abordagem de uma formação construtiva e de preparação para o mercado. Assim, problematizando: Quais interesses são atendidos ao se estipular uma estrutura curricular moldada pelo espectro formativo e pelo direcionamento ao trabalho? Nesse cenário, emergem dois objetivos específicos: compreender o papel do Enem na constituição da matriz curricular nas escolas e pontuar se os professores e alunos são municiados de conhecimentos relativos às práticas por habilidades e competências. Deixa-se claro que tais respostas são prontamente dispostas ao longo do desenvolvimento e clareadas na conclusão desse artigo.

Expressa-se que, conforme averiguação realizada em 21 de fevereiro de 2020, não existem trabalhos acadêmico-científicos cadastrados no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) abordando em conjunto esses descritores, o que reforça o caráter de originalidade dessa pesquisa.

Neste interim, torna-se oportuno explicar o entendimento sobre processo formativo, condicionamento ao trabalho e Enem, ainda mais que são três construções essenciais no desenvolvimento argumentativo deste texto. A primeira consiste no despertar da consciência, da compreensão da história, do desvelamento da realidade e do ato de conhecimento social por meio do ensino. Isso implica em ajudar o estudante a ser proativo em sua escolarização e em sociedade, dando condições para que ele seja protagonista da sua própria história e não aceite toda

e qualquer disposição de conteúdo e informação. Já a preparação para o mercado de trabalho se associa àqueles que oferecem o labor àqueles que a procuram, caracterizando-se por uma transação de qualificação e necessidade. A procura por serviço que ofereça melhor salário e reconhecimento faz com que esse mercado se torne altamente competitivo, uma vez que a cada vaga de emprego oferecida, muitos candidatos apresentam não apenas os pré-requisitos exigidos, como também os seus diferenciais, como o domínio de mais conteúdos. Por fim, a terceira construção trata do Enem, o qual é tido como uma pretensa avaliação externa¹, sendo aplicada anualmente, no segundo semestre dos anos letivos, aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio.

Na produção desse estudo é elencado a abordagem documental-bibliográfica, permeando uma reflexão teórica de trabalhos sobre habilidades e as competências e o Enem (sem o intento de promover uma reconstrução histórica ou de estado da arte dessas duas construções), sob o enfoque de pesquisadores, dentre outros, como Cunha (1993), Isambert-Jamati (1997), Kuenzer (2000), Deluiz (2001), Vianna

¹ As três etapas da educação básica brasileira; educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; mais o Ensino Superior; graduação e pós-graduação; passam por um processo de avaliação (BRASIL, 2019), logo, o Estado consegue abarcar todos os níveis e etapas da educação nacional, fortalecendo a concepção de um Estado Avaliador. Assim, o Estado Avaliador se caracteriza pela troca dos métodos de controle diretos por técnicas liberais de controle indiretos, as quais, no discurso do projeto neoliberal, são mais eficazes como instrumentos executivos do Estado. Com isso, a importância maior é perpassada ao produto, e não ao processo.

(2003), Costa (2004) e Almeida (2019). Baseia-se também em três produções desencadeadoras e regulamentadoras do currículo no Ensino Médio (EM): os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dispostos em 2000, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 2018, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017. Infere-se que esses documentos ratificam se os “pontos [de conteúdos] de chegada estão sendo comuns [...]” (BRASIL, 2000, p. 3) e tratam das aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares, assim, garantido o acesso dos estudantes a esse conhecimento e ao desenvolvimento (BRASIL, 2017, 2018).

Em termos de divisão estrutural e de abordagem da temática, esse trabalho tem três seções. A primeira apresenta uma referendação acerca da parte regimental curricular desencadeadora do ensino por habilidades e competências e da difusão de uma formação construtivista. Em seguida é disposta uma fundamentação em relação ao uso desse componente curricular como uma readequação servicial perante as necessidades do mercado. Por fim, discute-se os contrapontos de atribuir ao Enem a função de indutor curricular do Ensino Médio. Tais seções mencionadas são precedidas pela presente parte, a introdução, a qual consiste na explanação de aspectos teórico-metodológicos e estruturais concernentes a constituição do estudo e, por último, há as considerações finais, quando é enfatizado as respostas para as questões levantadas, então, elencando de modo sintético os contributos dessa pesquisa.

1. O ensino por habilidades e competências: o interesse por uma formação construtiva e a base legal

Como marco inaugural da análise das habilidades e competências e da relação delas com uma formação construtiva, destaca-se o aparato regimental, assim, evidenciando que o estabelecimento de uma base comum de conteúdo está prescrita na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394, de 1996, artigo 9º, inciso IV: “[...] competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996, p. 3).

Nos anos 2000, os PCNs elevam a importância das habilidades e competências e sentenciam que tal matriz deve ser calcada em interpretação e vivência, sendo imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania (BRASIL, 2000).

Em 2018, as DCNEM, no artigo 7º, parágrafo 3º, adotam uma prescrição similar aos PCNs e dispõem que as habilidades e competências devem ser compreendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho (BRASIL, 2018).

A nova BNCC para o Ensino Médio, a qual entra em vigor em 2020, indica as habilidades e competências que se espera que os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade nas redes

formais do país (BRASIL, 2017). O novo documento apresenta estruturas relativas às competências gerais aplicadas em todos os anos da educação básica, de competências específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares e direitos de habilidades relativos a diversos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) de cada etapa da educação infantil ao Ensino Médio.

Enfim, existe o claro respaldo legal em relação à implantação de uma base comum curricular, sendo por habilidades e competências, na educação brasileira.

As expressões habilidades e competências possuem uma vasta conceituação pelo fato de pertencerem simultaneamente à linguagem comum e à terminologia científica (ISAMBERT-JAMATI, 1997). Dentro desse polimorfismo, a noção de habilidades é mais associada ao condicionamento de conhecimento enquanto que a competência engaja-se como a noção de saberes para a execução da ação.

As constantes e crescentes transformações ocorridas na sociedade em função dos processos de globalização e dos impactos das novas tecnologias implicam que as escolas (re)estruturem sua matriz curricular, uma vez que há necessidade de um processo de ensino e aprendizagem que acompanhe as inovações, fundado na experiência, na realidade social e desenvolvendo novas formas de saberes. Então, o processo curricular por habilidades e competências “invade o mundo da educação no quadro de questionamentos feito aos sistemas educacionais diante das exigências de competitividade e produtividade” (DELUIZ, 2001, p. 16).

Uma nova cultura modifica as formas de produção e apropriação de saberes – o mundo mudou – temos que tomar decisões, muitos procedimentos a aprender, muitos problemas a resolver. A escola de hoje tem uma função social urgente, o mundo é globalizado, o contexto sócio educacional exige pessoas que saibam fazer e que tenham a capacidade para planejar e resolver problemas. Os alunos não se interessam por saberes sem sentido, sem utilidade. As transformações sociais e culturais são fortemente apresentadas, cada vez mais complexas e marcadas por tensões e contradições, que se caracterizam por consumo, tecnologia, conhecimento e informação. (CARDOSO; HORA, 2013, p. 2 e 3).

Dentro do processo de ensino e aprendizagem, a matriz por habilidades e competências objetiva, dentre vários fatores, romper com o isolamento das disciplinas escolares do Ensino Médio e promover a complementaridade e integração entre as áreas do conhecimento (BRASIL, 2018). No Ensino Médio, a BNCC está organizada por áreas do conhecimento sob a finalidade de integrar dois ou mais componentes (disciplinas) do currículo, visando, então, uma melhor compreensão da realidade, sendo que essas áreas do conhecimento consistem em: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia).

Silva (2003) constata que as práticas educacionais da “interdisciplinaridade” (criar vínculos e ressignificação com as

diversas partes dos conteúdos e com as áreas do conhecimento) e da “contextualização” (relacionar o porquê do estudo de determinado conteúdo com à realidade circunscrita) encontraram simbiose nos conceitos de habilidades e competências. Com isso, elas foram tomadas como referência na construção do EM e das avaliações em larga escala aplicadas no país. Percebe-se que tal reverberação não constitui na plena efetivação das habilidades e competências em sala de aula, muito menos na garantia de um ensino formativo.

No discurso oficial, “as habilidades instrumentais referem-se, especificamente, ao plano do ‘saber fazer’ e decorrem, diretamente, do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades” (BRASIL, 1999, p. 9). E “entende-se por competências cognitivas as modalidades estruturais da inteligência – ações e operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer” (BRASIL, 1999, p. 9).

Isambert-Jamati (1997) explica que competência tem uma acepção de estímulo a valorizar a vivência do estudante, logo, resgata a capacidade intelectual, afetiva, social e moral, as quais possibilitam o agir dele, dando-lhe as condições para uma evolução cumulativa e servindo como subsídios para esse agir, o qual deve se manifestar por meio das habilidades, as quais decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. No contexto educacional, as habilidades devem ser entendidas como a aplicação prática de determinada(s) competência(s) para

resolver uma situação extraordinária. Já as competências dizem respeito à capacidade do aluno de mobilizar recursos visando a abordar e resolver uma situação complexa.

Para um processo harmônico de completude, a escola necessita propiciar oportunidades para que sejam desencadeados os desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social entre os estudantes, pois, quando se mobiliza conhecimentos, valores e atitudes, agindo de modo pertinente na resolução de situações problemas, obtém-se a competência. Quando se visa a resolução de dilemas, na maioria dos casos, utiliza-se da arte da improvisação, da criatividade e argumentação, ambas associadas às habilidades. De acordo com as DCNEM, em seu artigo 31, a “União deve estabelecer os padrões de desempenho esperados para o Ensino Médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação em larga escala” (BRASIL, 2018, p. 15), tendo as diretrizes curriculares como parâmetro, cabendo propiciar:

[...] a ênfase da transmissão do conhecimento para o desenvolvimento de [habilidades e] competências. Ou seja, um deslocamento epistemológico no objeto da atividade educativa. O que se propõe é superar uma realidade educacional em crise, supostamente causada pela concepção equivocada do conhecimento (disciplinar), associada a ela, estabelecendo em seu lugar o desenvolvimento de competências como “novo” eixo estruturante da ação educacional. (COSTA, 2004, p. 5).

Em suma, o ensino moldado por competências envolve a utilização de

variadas habilidades, tais como: mobilizar saberes, elencar situações, envolver o estudante, adequar estratégias aos objetivos e aos sujeitos envolvidos, ampliar e dar sentido aos conceitos e conhecimentos. Enfatiza-se que uma educação por competências não significa romper com os conteúdos disciplinares, ao contrário, visa-se estabelecer o sentido de uma prática social, a qual é enraizada de saberes contextualizados, fazendo com que o discente encontre sentido no que estuda e utilize esse aprendizado em questões simples ou complexas do dia a dia.

Entretanto, além do aspecto formativo construtivo alavancados por meio das habilidades e competências, existe outra perspectiva, a do julgo neoliberal. Esse interesse neoliberalista na solidificação dessa matriz curricular é preponderante para entender a sua disposição no cenário atual. Outrossim, essa discussão acontece na seção seguinte.

2. O ensino por habilidades e competências: um interesse neoliberal

No começo dos anos 1990, conforme Cunha (1993), havia um clamor mundial impregnado no neoliberalismo², quanto à configuração de um mundo tecnológico sob a base da globalização. Esse brado foi revestido por exigências da qualidade nas etapas de produção, regidas pelo avanço tecnológico, implicando, sobretudo, em

alteração do sistema produtivo e na qualificação do trabalhador.

Os novos paradigmas de produção requerem, cada vez mais, educação básica de todos os cidadãos. Não se trata mais de proporcionar somente o domínio de uma habilidade motora específica. Exige-se do trabalhador moderno uma visão geral do processo produtivo que, por sua vez, requer o domínio de novas habilidades que devem ser alcançadas mediante uma educação básica de qualidade. (CUNHA, 1993, p. 32).

A nova formação pleiteada pelo empresariado neoliberal visa um profissional com uma formação com múltiplas habilidades básicas, as quais conferem a ele a competência para exercer várias funções dentro da empresa ou em diversos segmentos do mercado de trabalho, o que soa positivamente. Destarte, secundariza-se o trabalhador estático, detentor de um conhecimento específico em uma área já determinada. Em um campo contraditório, o novo trabalhador passa a ter um aumento de funções e responsabilidades e não, necessariamente, de provento financeiro, dentro do processo produtivo (CUNHA, 1993). Desse modo, tal discurso de positividade é revestido, na verdade, por mais trabalho por parte do serviçal e, por conseguinte, por um ideal lucrativo para os empresariados.

Sob tal perspectiva, a sociedade capitalista ajusta a educação escolar e a formação profissional à reestruturação produtiva, sob a ideologia de propiciar qualidade, assim, definindo os conhecimentos, saberes, informações, habilidades e competências que os trabalhadores devem portar para serem

² Os ideais do novo liberalismo primam por manter um Estado poderoso no quesito controle do capital (por meio de um conjunto de estratégias no plano econômico, político e ideológico), porém o controlar não significa promover amplas intervenções do Estado, ao contrário, consiste em contestar o protagonismo estatal na oferta dos serviços (direitos) aos cidadãos e suscitar a participação (lucratividade) da iniciativa privada nessas atividades.

inseridos no mundo do trabalho (SAVIANI, 1994). O estigma da mundialização do capital consubstancia o utilitarismo e a superficialidade, o que para Frigotto e Ciavatta (2011, p. 624):

induzem à formação aligeirada de jovens e adultos trabalhadores em cursos pragmáticos, tecnicistas e fragmentados ou a treinamentos breves de preparação para o trabalho simples, forma dominante a que somos condenados na divisão internacional do trabalho. E, de acordo com as necessidades do mercado, prepara-se uma minoria para o trabalho complexo.

Para Kuenzer (2000) a formação humana para a vida social e produtiva foi alterada, especialmente, pelas inovações tecnológicas, sendo assim, ela se distancia da aquisição de modos de pensar críticos e se aproxima do fazer estratificado, individual e disposto pela hierarquia social e econômica. Passa-se a rejeitar os atributos psicofísicos, comportamentais, científicos e teóricos. Opostamente, começa-se a valorizar tão somente o domínio acrítico da natureza das relações sociais e suas articulações, da escolaridade, do acesso às informações, do mero domínio do método científico, da origem de classe, da duração e da profundidade das experiências laborais, do acesso aos saberes e a evolução tecnológica.

Diante dessas transformações, a qualificação profissional permite ao estudante-trabalhador o domínio intelectual da técnica e das formas de organização social, de modo que ele tenha competência para dispor soluções originais para novas questões, as quais, em sua resolução, exigem habilidades.

Segundo Saviani (1994, p. 161) há uma

contradição do sistema capitalista, pois o oriundo da classe baixa financeira “não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber”.

Os nexos entre estratégia de desenvolvimento, prioridade na educação e investimento no capital humano são, cada vez mais, enfatizados e aparecem no discurso oficial como um dos motores para o alcance do processo de modernização nacional, na mais clara alusão a teoria do capital humano. As instituições de ensino se caracterizam como produtoras de força de trabalho e um exército industrial de reserva para atender às demandas do capitalismo (NORMAND, 2003). Diante dessa conjuntura, na linha da contradição, as matrizes curriculares são elencadas não para efetivar melhorias formativas para o cidadão (DELUÍZ, 2001), e sim para qualificar a mão de obra a atender as empresas.

Na contemporaneidade, as competências são essenciais para que o indivíduo obtenha benesses na questão profissional e se insira em sociedade. Logo, a maneira dele conduzir as relações pessoais e impessoais e as responsabilidades familiares e profissionais são determinadas pela capacidade de conviver e resolver os dilemas que se apresentam, não importando o tamanho desses obstáculos, sendo os resultados dependentes da estratégia de solução dos problemas. Diante desses dizeres, assevera-se que o mercado de trabalho, bem como a sociedade, precisa de cidadãos capazes de: tomar decisões; liderar; resolver conflitos e utilizar conhecimentos adquiridos ao longo do

processo acadêmico. Ressalta-se que tal formação é adquirida por uma matriz arrojada, respeitadora das vivências pessoais e em consonância com a realidade.

Por fim, diante da efervescente, ao menos nos documentos curriculares, manifestação das habilidades e competências, torna-se relevante entender como elas são dispostas (propostas) aos professores (um dos objetivos específicos desse artigo), uma vez que eles são os agentes principais da ratificação curricular na sala de aula e daquilo que o aluno leva para a vida. Tal debate ocorre na próxima seção.

3. Uma inversão de valores na implantação das matrizes curriculares

O Enem é considerado um desencadeador das matrizes por habilidades e competências no Ensino Médio brasileiro. Explica-se que tal exame³, criado em 1998, segue as premissas das avaliações sistêmicas, tendo como escopo aferir o conhecimento e a vivência dos educandos em relação aos conteúdos (a matriz) abordados em um certo momento da escolarização durante a Educação Básica, não aprovando ou reprovando os participantes (ALMEIDA, 2019). A nota do Enem serve para inserção do alunado no mercado de trabalho, bem como o ingresso ao Ensino Superior e a obtenção de programas do governo.

³ Na atualidade, o Enem é composto por um conjunto de quatro testes, um para cada área do conhecimento (Ciências, Humanas, Linguagem e Matemática), cada um com 45 itens de múltipla escolha (com cinco alternativas) e uma redação dissertativa, cada campo avaliativo tem o valor de 1.000 pontos (BRASIL, 2019), tendo a média desses campos como nota final.

O referido exame se enquadra no modelo censitário em relação a participação dos sujeitos, destarte, procura abranger a maior parte possível dos educandos do período escolar que pleiteia avaliar, no caso o Ensino Médio. Isso faz com que ele tenha um público desconexo, isto é, há alunos oriundos de famílias de diversos perfis sociais, econômicos, culturais. Além de um público heterogêneo, o Enem tem um escopo abrangente, vê-se, por exemplo, que na edição de 2019, 5.095.308 de estudantes tiveram a inscrição confirmada (BRASIL, 2019), sendo que 6.384.957 fizeram a pré-inscrição, porém, não efetivaram o pagamento da taxa. O recorde de pré-inscritos se deu em 2014, totalizando 9.490.952 (ALMEIDA, 2019). Diante dessa ampla participação por parte dos alunado brasileiro, o referido exame se torna como uma propensa ferramenta de inserção curricular nas escolas, melhor dizendo, devido a sua centralidade avaliativa, o professor se sente induzido a seguir os seus componentes curriculares, no caso as habilidades e competências abarcadas por ele. Acrescenta-se que o Enem carrega o aspecto da inovação, em contraposição aos modelos tradicionais de exames, especialmente os vestibulares, baseados em questões conteudistas e tecnicistas⁴.

No discurso oficial, ressoado pelo Ministério da Educação (MEC), o Enem deve alçar à condição de indutor

⁴ As expressões “tecnicista” e “conteudista” são polissêmicas, logo para facilitar o entendimento delas, salienta-se que a primeira se refere a um ensino estandardizado, normatizado e impessoal, em que o professor se reveste de um técnico institucionalizado e robotizado. Já a segunda consiste na ênfase da exposição do conteúdo curricular, a qual a especificidade está na transmissão protocolar do tema.

curricular no Ensino Médio, tendo em vista a necessidade de as escolas reformularem metodologicamente as suas propostas em função dele (BRASIL, 2019). Diante disso, fica implícito que para o MEC as próprias documentações curriculares existentes, por si só, fraquejam na consolidação de qualquer outra concepção curricular nas práticas escolares.

O modelo do Enem induz o Ensino Médio a adotar uma proposta pedagógica centrada no desenvolvimento de competências relevantes para o cidadão dessa nova sociedade. Retira-se, desse modo, o foco principal de formação do aluno com base na aquisição de conhecimentos e no domínio de conteúdos escolares, como se faz no atual modelo [conteudista e tecnicista] de Ensino Médio [...]. (ANDRIOLA, 2011, p. 119).

Na afirmação anterior está expresso que o Enem é disposto como “indutor curricular no Ensino Médio”, não obstante, ressalta-se que esse pensamento precisa ser entendido como uma inversão de propósitos, pois, o lógico é que o Enem, enquanto avaliação externa do Ensino Médio, seja adaptado a matriz curricular existente. Por sua vez, a programação curricular necessita ser estabelecida nas escolas pelos PCNs, BNCC e DCNEM, mas, ela ocorre mais pela necessidade de seguir o programa de uma avaliação sistêmica, a qual é mera repetidora dos documentos curriculares alavancados.

Para Costa (2004) o fato de atribuir ao Enem o papel de agente central da disseminação curricular soa como uma estratégia hierarquizada (“de cima para baixo”) e autoritária (sem a mínima e devida discussão).

Para caracterizar-se em uma mudança conceitual para a educação básica, o Enem precisa ser ponto de partida, e não finalidade. Os resultados desse exame devem apontar para redirecionamentos, geração de políticas públicas e novas intervenções. Só assim, o Enem se efetiva na sua potencialidade de desenvolver mudanças nos currículos e nas práticas educacionais, principalmente no Ensino Médio. (MARÇAL, 2014, p. 192).

Por um outro viés, Machado (2012, p. 14) expõe que se busca fazer “[...] os profissionais da educação [...] ‘tomar pé’ do novo, sendo que tampouco o antigo [o modelo existente] era conhecido”. Em outras palavras, o referido autor aborda um outro problema, o qual consiste em fazer com que os profissionais da educação se adequem a uma nova matriz curricular, sendo que os antigos formatos ainda não foram, se quer, entendidos, nem convalidados na escolarização, uma vez que essa ressignificação demanda bastante tempo de estudo e planejamento.

Nesse contexto da discussão, observa-se que essa imposição (ao invés de um plano de conscientização e engajamento) de atribuir ao Enem, enquanto uma avaliação sistêmica, a efetivação da matriz por habilidades e competências no EM, além de inverter o ordenamento prático, não se concretiza. Para ilustrar tal afirmação evidenciar que tal problemática extrapola essa seara, cita-se o estudo de Almeida (2019), o qual em um questionário feito à 2.000 educandos e à 61 professores do terceiro ano do Ensino Médio e do último período do EM da modalidade de

Educação de Jovens e Adultos (EJA), acerca da incursão das habilidades e competências nas atividades escolares (se há programas com respaldo governamental para dar subsídios teóricos e ou práticos para a compreensão), denotou que mais de 88% dos alunos e de 85% dos docentes não têm fomentação sobre o trato da matriz curricular no dia a dia escolar. Enfim, o Estado difunde a matriz e a impõe à sociedade, porém, ele não cria iniciativas para que ela seja discutida e implementada. Além de secundarizar a sua própria participação, o governo transfere essa tarefa às instituições de Ensino Superior, por meio dos cursos de licenciatura, sendo que o concreto é ele se fazer efetivo, dispondo, por exemplo de, profissionais (inclusive conhecedores da realidade de cada região brasileira e de cada unidade escolar, uma vez que essas particularidades são relevantes na construção curricular) para o encabeçamento de cursos não meramente tecnicistas, e sim formativos sobre o currículo instaurado.

Há algumas ponderações que precisam ser repassadas aos professores, cujas respostas contribuem para a compreensão da dimensão da base curricular:

[...] o nosso ensino é orientado para o desenvolvimento de competências [habilidades]? Se for, qual a natureza dessas competências e supostas habilidades? Outra pergunta, que também reflete a nossa perplexidade: – se competências e habilidades foram promovidas, houve, efetivamente, preparo adequado dos educadores em relação a esse complexo e controverso assunto? E quanto a atitudes, interesses e valores? As

indagações partem do princípio de que somente se pode avaliar aquilo que efetivamente foi desenvolvido, além de considerar que não se avalia em abstrato [...]. (VIANNA, 2003, p. 44).

Por fim, Almeida (2019) afirma que a pouca aderência das habilidades e competências nas práticas escolares, mesmo acontecendo de forma impositiva, acrítica e tecnicista, ocorre, em especial, devido ao Enem, pela sua ampla gerência nos estudos de muitos brasileiros, e não por qualquer outra estratégia do MEC.

Considerações finais

A proposta de estudo adotada nesse artigo tem como objetivo geral analisar a prática por habilidades e competências no contexto escolar brasileiro, calcando na abordagem de uma formação construtiva e de preparação para o mercado. Diante dessa objetivação, responde-se que não há efetivação da matriz por habilidades e competências nas escolas, se existe aderência, ela ocorre de maneira acrítica e tecnicista. Outrossim, por um lado, não se contribui para uma formação construtiva e, por outro viés, compromete a iniciativa neoliberal de formar uma mão de obra qualificada para atuação no vasto e diversificado mercado de trabalho.

Em relação ao objetivo específico de compreender a aderência (entendimento) das habilidades e competências por parte do corpo docente e discente, pontua-se que ele não é municiado de conhecimentos para sustentá-las nas práticas educacionais, o que indubitavelmente compromete a efetivação delas em todos os aspectos processuais.

Necessita-se que o MEC, como condutor da política curricular nacional, crie ações a fim de fazer com que os docentes e estudantes entendam e apliquem as habilidades e competências à realidade escolar e pessoal, com isso, ressignificando o atual processo de ensino e aprendizagem, pensando, é claro, em uma formação construtiva em prol de uma sociedade crítica.

As escolas devem preparar o estudante para lidar com as situações-problemas apresentadas no cotidiano, adotando essa postura, tais instituições educativas demonstram alinhamento com as tendências educacionais progressivistas, enfatizando, além da importância de uma formação ampla-emancipatória, a efetivação do educando como o cerne da relação, transformando-o em um agente ativo em seu próprio processo de ensino e aprendizagem, fazendo-o, com isso, entender a disposição social em que está circunscrito e a cumprir os seus deveres e a exigir os seus direitos em sociedade.

Por fim, o último objetivo específico elenca o papel do Enem na constituição da matriz curricular nas escolas, constata-se que o referido exame contribui pouco e de forma tecnicista para a presente referendação, não há adesão crítica. Ainda assim, rompendo a lógica hierárquica, vê-se que o Enem ganha mais protagonismo nessa inserção curricular que os PCNs, a BNCC e as DCNEM, uma vez que uma avaliação externa deve seguir os documentos curriculares e não ser o mecanismo propagandeador de tais documentações. Em outras palavras, o disposto nesses regimentos precisa estar plenamente efetivado, de modo formativo, nas práticas escolares, sendo

que cabe a avaliação, simplesmente, ratificá-lo.

Referências

ALMEIDA, V. S. Políticas de avaliação externa no Ensino Médio: **O Enem sob a perspectiva de discentes e docentes da escola pública**. 2019. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

ANDRIOLA, W. B. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-125, jan./mar. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Enem: seu futuro passa por aqui**. Brasília: Inep, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Inep, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ministério da Educação vai buscar apoio para implementação do Novo Ensino Médio**. 17 jul. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=51871:ministerio-vai-buscar-apoio-para-implementar-novo-ensino-medio>. Acesso em: 29 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 224, p. 21, 22 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mais de 5 milhões de participantes estão confirmados para a edição do exame em 2019**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mais-de-5-milhoes-de-participantes-estao-

confirmados-para-a-edicao-do-exame-em-2019/21206 Acesso em: 22 fev. 2019.

CARDOSO, M. C.; HORA, D. M. **Competências e habilidades: alguns desafios para a formação de professores**. XI Jornada Histedbr. Unicamp. São Paulo. 2013.

COSTA, C F. O Enem e o desenvolvimento de competências no contexto da educação para o trabalho e a cidadania. **Teais**, Rio de Janeiro, ano 5, n. 9-10, jan./dez. 2004.

CUNHA, C. da. Plano Decenal: fundamentos, trajetória e alcance social. **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n.59, p. 24-35, jul./set. 1993.

DELUIZ, N. O modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 13-25, set./dez. 2001.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011.

ISAMBERT-JAMATI, V. O apelo à noção de competência na revista L'Orientation Scolaire et Professionnelle: da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 103-33.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o retendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n 70, p. 15-39, abril. 2000.

MACHADO, P. H. A. **O Enem no contexto das políticas para o ensino médio**. 138 f. Dissertação (Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2012.

MARÇAL, M. P. V. **Enem e ensino de geografia: o entendimento dos professores e gestores da rede pública estadual, em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio e a melhoria da educação básica**. 2014. 224 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

NORMAND, R. Les comparaisons internationales de résultats: problèmes Épistémologiques et Questions de Justice. **Éducation et Sociétés**, n. 12, p. 73-89, 2003.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. P. B. (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

SILVA, M. R. **Competências: A Pedagogia do “Novo Ensino médio”**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

VIANNA, H. M. Avaliações nacionais em larga escala: análises e respostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, jan./jun.2003.

Recebido em 2020-01-22

Publicado em 2020-07-21