

---

# O ENEM E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO E A CIDADANIA

*Cláudio Fernandes da Costa\**

## RESUMO

O Exame Nacional do Ensino Médio, (ENEM), foi instituído, em 1998, com o objetivo fundamental de avaliar o desempenho dos alunos, ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. A disseminação/indução desta noção promovida pelo Enem, em acordo com as diretrizes curriculares do ensino médio, desloca a ênfase da transmissão do conhecimento escolar para o desenvolvimento de competências. Através de uma perspectiva dialética de reflexão, buscamos orientar a leitura, sobre este processo, a partir das contradições analíticas verificadas entre sua formulação teórica, sua implementação na prática e o contexto educacional no qual se busca produzir os seus efeitos.

**Palavras-chave:** educação, competências, cidadania.

## INTRODUÇÃO

Em nossa abordagem sobre este tema, buscamos estabelecer basicamente duas linhas estratégicas de construção e análise que se entrelaçam todo o tempo.

A primeira, visa oferecer outros referenciais teóricos em relação àqueles utilizados pelo MEC/INEP, seja na formulação conceitual das avaliações externas ou do ensino por competências.

A outra, propõe oferecer elementos que possibilitem uma análise da construção discursiva destas propostas, objetivando explicitar em que contexto se dão as suas formulações e como estas passam a constituir categorias de pensamento que, por sua vez, voltam a influenciar o contexto numa tentativa de hegemonizar e legitimar as mudanças propostas.

A relação que se estabelece entre a formação do cidadão e a formação escolar é antiga, porém recorrente tanto nos debates quanto nas propostas educacionais atuais. Isto nos fez optar inicialmente pela descrição de um panorama sobre estas propostas, bem como das concepções que as fundamentam à luz dos pressupostos do ENEM.

Buscaremos apontar os limites e possibilidades destas concepções, a fim de que possamos elucidar as questões apresentadas num contexto sócio-político-educacional marcado pelo alto grau de desenvolvimento tecnológico e, paradoxalmente, pela impossibilidade de acesso de grande parte da população brasileira aos benefícios originados desse mesmo desenvolvimento, a começar pelas condições dignas de vida humana.

## FORMAÇÃO ESCOLAR PARA QUE? UM PANORAMA ATUAL

As transformações aceleradas no processo de produção, decorrentes do atual estágio de desenvolvimento tecnológico mundial, produziram impacto não somente nas relações econômicas, mas também nas relações sócio-culturais das sociedades industrializadas. Novas formas de organi-

---

\*Mestre em educação pela Uerj. Professor da rede pública estadual de ensino médio – RJ.

---

zação do processo de trabalho, como círculos de controle de qualidade, controle total de qualidade, *just-in-time*, *kanban* e *kaisen* passaram a ser utilizadas, pelas empresas capitalistas, na garantia da sua competitividade nos mercados nacional e internacional. Novos parâmetros de desempenho e de qualificação estão colocados pelo capital quanto às habilidades, aos conhecimentos, às atitudes e às relações de trabalho. A idéia da substituição do trabalhador formado no contexto *Taylorista/Fordista*, pelo chamado trabalhador cognoscente, vincula-se de vez à chamada sociedade do conhecimento que teria como uma de suas principais características “uma nova relação das pessoas com a ciência” (RAMOS, 2001, p. 132)<sup>1</sup>. O desenvolvimento tecnológico e a sociedade do conhecimento, ou pós-industrial, são considerados os dois grandes eixos da chamada nova ordem.

Bueno, citando Vilkhovtchenko, adverte que “...por trás de uma cortina ideológica, esconde-se o aumento de produtividade, como escopo principal dos organizadores da produção, baseada na exploração da mão-de-obra, ou melhor dizendo, na eficácia econômica. Nesse modelo, a adaptação do mercado exige a substituição constante de produtos e a flexibilização da produção ...” (BUENO, 2000, p. 48).

A educação destaca-se neste cenário como atividade central e organizadora na formação da chamada sociedade do conhecimento. Esta premissa apresenta-se, portanto, como base de sustentação da maioria das propostas contidas na reforma educacional brasileira.

A influência da informação é um processo fortemente presente na sociedade atual, de tal forma que esta adota sua linguagem como referência obrigatória. Bueno adverte que a idéia de conhecimento que este processo incorpora “adquire sentidos que exigem maior explicação (...). Vinculado à tecnologia e confundido com a informação, o conhecimento tem seus padrões radicalmente alterados” (IBIDEM, p. 56).

Neste contexto, destacamos um antigo dilema que perdura no cerne da formação escolar: formar para que? Formar para a erudição ou para a vida? Formação abstrata ou utilitária? Formar o cidadão ou o profissional? Formar para o conhecimento ou para competências? Ou, no pensamento de Platão, formar o governante, ou o povo? Haveria mesmo um dilema?

Perrenoud (1999b) reafirma a existência de um dilema, indicando, porém, um mal-entendido oculto, “afinal, vai-se à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências? Essa pergunta oculta um mal-entendido e designa um verdadeiro dilema. O mal-entendido está em acreditar que, ao desenvolverem-se competências, desiste-se de transmitir conhecimentos.” (op. cit., p. 7)

Como vimos, dadas as características do mundo atual, impõe-se considerar uma educação que privilegie o aprender a aprender ou, como indicam a UNESCO e os PCNEM (1999, p. 29-30): “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser”. Entretanto, do ponto de vista do capital, essas competências vinculam-se ao mundo do trabalho não numa perspectiva da práxis humana, mas no contexto econômico de uma práxis produtiva.

## **SABERES E COMPETÊNCIAS**

Devido à atualidade e importância com que é tratada a noção de “competência”, inclusive por sua associação ao exercício da cidadania e ao mundo do trabalho, optamos por problematizá-la,

---

<sup>1</sup>Ramos adverte que, sob a lógica capitalista, esta característica é desafiada pela retração dos empregos e pela configuração do mercado de trabalho nas sociedades atuais, que levam a degradação das relações de trabalho a uma grande massa das populações mundiais.

---

considerando-a constituída tanto pela prática científica, quanto pela prática social. Nosso objetivo é o de elucidar os processos de mudanças, preconizados por esta noção, a fim de que possamos evidenciar a natureza desses processos.

Adotaremos um significado para esta noção, aproveitando o sentido atribuído por Perrenoud (1999b): “são múltiplos os significados da noção de competência. Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” (op. cit., p. 7)

Ropé e Tanguy (1997) concordam com Perrenoud acerca da dificuldade em se atribuir um significado conclusivo à noção de competência:

... os usos que são feitos da noção de competência não permitem uma definição conclusiva. Ela se apresenta, de fato, como uma dessas noções cruzadas, cuja opacidade semântica favorece seu uso inflacionado em lugares diferentes por agentes com interesses diversos (...). Ela tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como as dos saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou a de qualificação na esfera do trabalho. (op. cit., p. 16)

A ascensão da noção de competência na escola sofre influência do mundo do trabalho, que também apropriou-se dessa noção rumo a uma maior qualificação, na flexibilização dos procedimentos, dos postos e das estruturas. Apesar de achar que isto não basta para explicar o uso crescente da noção de competências na escola obrigatória, Perrenoud (1999b) entende que “... a escola estaria seguindo seus passos [do mundo do trabalho], sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia de mercado, como gestão dos recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho.” (op. cit., p. 12)

Ainda em sua passagem anterior, Ropé e Tanguy destacam um outro aspecto fundamental que é o deslocamento da concepção de conhecimento, tanto em relação ao lugar privilegiado que ocupava no cenário educacional, quanto em relação à sua natureza.

A este respeito, Machado (1999b) esclarece que “atualmente, parece muito mais fecunda a concepção de conhecimento como uma rede de significados multiplamente articulados, em permanente formação e transformação (...). Tal concepção de rede deverá conduzir a uma transformação substantiva nos processos de avaliação” (op. cit., p. 263).

Perrenoud (1999b), concordando com Machado, afirma que “quase toda ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em redes” (op. cit., p. 7). Além da concepção de rede, Machado acrescenta outros aspectos à natureza do conhecimento. O primeiro, reside na idéia de que o conhecimento “justifica-se apenas na medida em que é mobilizado a serviço das pessoas” (ibid., p. 17). O segundo, associa as competências cognitivas a “modalidades estruturais da inteligência, ou a ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas” (id.). Assim, Machado considera as competências como elementos que operam a mediação entre o conhecimento e a inteligência: “... abre-se a porta, naturalmente, para a emergência de um elemento mediador entre o conhecimento e a inteligência, para operacionalizar o deslocamento do foco das atenções das matérias, ou dos conteúdos disciplinares, para a construção da cidadania, para as pessoas, com seus projetos.” (id.)

Perrenoud (1999b), entretanto, relativiza tal conclusão alertando que “o reconhecimento da própria pertinência da noção de competência continua sendo um desafio nas ciências cognitivas,

---

assim como na didática. Alguns pesquisadores preferem ampliar a noção de conhecimento sem apelar para outros conceitos.” (op. cit., p. 8)

Tanguy também alerta quanto ao sentido atribuído a esta noção, referindo-se aos valores envolvidos nos seus pressupostos: “assim entendida e utilizada, a noção de competência (e aquelas que lhe são associadas) tende a dar importância às diferenças e particularidades individuais (...). Podemos também nos perguntar se as representações assim dadas de cursos de formação, (...) não rimam com o sentido democrático moderno, em que a igualdade entre todos os indivíduos combina com a possibilidade de singularizar-se com toda a justiça.” (Ropé; Tanguy, 1997, p. 55)

Neste ponto, retornamos ao dilema suscitado anteriormente por Perrenoud (1999b), ao qual ele se refere agora, de forma mais explícita, afirmando: “a escola está (...) diante de um verdadeiro dilema: para construir competências, esta precisa de tempo, que é parte do tempo necessário para distribuir o conhecimento profundo.” (op. cit., p. 7)

Assim, verificamos que o cerne do dilema apresentado reside no tempo escolar que, por ser limitado, não deixa outra possibilidade senão a de ter-se que priorizar entre uma ou outra perspectiva, isto é, formar para o conhecimento ou formar para competências.

Como pode-se observar, embora não seja unânime, a opção política pelo desenvolvimento de competências situa-se no centro da atual reforma educacional brasileira sob o argumento de viabilizar uma formação mais adequada para o mundo do trabalho e para a cidadania<sup>2</sup>.

### **FORMAR PARA A CIDADANIA OU PARA O TRABALHO?**

A formação do cidadão e a formação profissional são temas que, desde há muito tempo, se fazem presentes na pauta do debate social, político e educacional. Neste sentido, alguns aspectos fundamentais encontram-se presentes em documentos oficiais vinculados ao leque de reformas do ensino médio brasileiro.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) determina no *caput* de seu artigo 26, que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter *uma base nacional comum...*”. Acrescenta no parágrafo primeiro deste mesmo artigo que “os currículos (...) devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.”

Em relação à finalidade do Ensino Médio, os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio) destacam que “na perspectiva da nova Lei, o Ensino Médio, como parte da educação escolar, deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Art. 1º § 2º da Lei nº 9.394/96). Essa vinculação é orgânica e deve contaminar toda a prática educativa escolar”. (Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio, 1999, p. 22).

Acerca do processo de avaliação do ensino, a LDB, em seu artigo 9º, esclarece que a união se incumbirá de “... assegurar **processo nacional de avaliação** [grifo nosso] do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, **em colaboração com os sistemas de ensino**, [grifo nosso] objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.” (Lei 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Art. 9º, Inciso VI).

---

<sup>2</sup>Ramos (2001, p. 140) salienta que a concepção de cidadania presente na reforma educacional não é resgatada como valor universal, mas se associa aos projetos individuais, segundo valores adequados aos padrões produtivos e culturais contemporâneos.

---

Em relação aos seus objetivos, o ENEM (2000), em seu documento básico declara que:

... será 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 [grifo nosso]. As tendências internacionais (...) acentuam a importância da formação geral na educação básica (...) para uma atuação autônoma do sujeito na vida social, com destaque à sua inserção no mercado de trabalho, que se torna mais e mais competitivo. (op. cit. 2000, 1999, p. 5).

O Banco Mundial, através de sua influência sobre as políticas de educação nos chamados países em desenvolvimento, vem estimulando a concentração de recursos públicos na educação básica, entendida como responsável pelos maiores benefícios sociais e econômicos, como fator atenuante da pobreza, e como elemento essencial ao desenvolvimento sustentável de longo prazo:

**... a educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes** [grifo nosso] essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo o lugar. Esses atributos incluem **um nível básico de competência** [grifo nosso] em áreas gerais tais como as habilidades verbais, computacionais, comunicacionais e a resolução de problemas. Essas competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às **pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho** [grifo nosso]... (Banco Mundial<sup>3</sup>, apud Torres, 1995, p. 131).

Como se pode verificar, a orientação do Banco Mundial ecoa nos documentos nacionais.

**... diante da violência, do desemprego** [grifo nosso] e da vertiginosa substituição tecnológica, re- vigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a **aprendizagem de competências** [grifo nosso] de caráter geral, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas (...). Nos países de economia emergente, a essas preocupações somam-se ainda aquelas geradas pela necessidade de promover um desenvolvimento que seja sustentável a longo prazo e menos vulnerável à instabilidade causada pela globalização econômica. (Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, 1999, p. 72)

A reforma educacional brasileira atribui ao Ensino Médio o objetivo de formação para o trabalho e a cidadania. Para isso, são introduzidos “novos” pressupostos que legitimam uma “nova” abordagem sobre o Conhecimento e sobre o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, propondo uma mudança epistemológica.

Entretanto, a formulação unilateral das reformas, além da falta de investimento público nos sistemas escolares, produz uma determinada tensão no interior do contexto educacional, o que determina, no cotidiano da prática educativa, conflitos entre as concepções das reformas e aquelas inerentes à formação dos professores.

A este respeito, Popkewitz (1997) esclarece que:

... reforma é uma palavra que faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público. Mudança possui um significado que, à primeira vista, tem uma perspectiva menos normativa e mais “científica” (...) representa um esforço para entender como a tradi-

---

<sup>3</sup>TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo, Cortez, 1995, p. 125-193

---

ção e as transformações interagem através dos processos de produção e reprodução social (...). Além disso, (...) implica uma atenção sistemática às relações de conhecimento e poder que estruturam nossas concepções e organizam nossas práticas sociais. (op. cit, p. 11).

Assim, por mais que a conjuntura política aponte para determinadas orientações em termos de políticas educacionais, os efeitos e contradições de sua implementação recolocam a exigência do debate democrático na construção dos objetivos a serem alcançados pelos sistemas educacionais. Principalmente numa sociedade como a nossa, imersa no contexto do mundo tecnológico e globalizado, que possui, ao mesmo tempo, grande parcela de sua população, excluída dos benefícios possibilitados por essa conjuntura, a começar pelo emprego e a própria cidadania.

Portanto, estabelecer o debate entre as alternativas de formação para Competências – com vistas à inserção social via o “moderno” mundo do trabalho – e de formação para o Conhecimento, parece-nos alimentar um falso dilema que esconde um horizonte histórico inerente ao desafio educacional que é o de proporcionar a felicidade para todos, instituindo um sentido de cidadania, de fato, que, ao contrário da exclusão, promova um cenário de “pertencimento” de todos os cidadãos.

### **A AVALIAÇÃO NACIONAL E A INDUÇÃO DA ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS AOS SISTEMAS DE ENSINO MÉDIO: ESTRATÉGIAS E CONTRADIÇÕES**

O processo de reformas da educação brasileira não ocorre de forma isolada, sofrendo influências de outras experiências, principalmente européias. Como ocorre nestes países, aqui também se destacam “novas” propostas de avaliação do ensino, no interior das referidas reformas. Segundo Tanguy:

... na maioria desses países, a avaliação, ou assessment, integra-se no desenvolvimento do ato de ensino e toma a forma de um controle contínuo. Entre os fatos, manifesta-se uma tensão, mais ou menos forte conforme o país, entre a necessidade de uma avaliação do tipo formal, efetuada em escala nacional, afirmada e executada pelos políticos de um modo padronizado (...) e a concepção de uma avaliação dos processos de aprendizagem, instrumento de ensino que seja mais qualitativo, defendida e reivindicada pelos professores. (Ropé;Tanguy, 1997, p. 40).

Em 1998, surge, em meio às reformas do ensino brasileiro, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), instituído pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) e pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). Este exame apresenta como objetivo fundamental “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania.” (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM: documento básico 2000, 1999, p. 5).

Este exame nacional encontra-se evidentemente ancorado na base nacional comum obrigatória, instituída pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), em seu artigo 26. A esse respeito, em acordo com o objetivo fundamental do ENEM, os PCNEM afirmam que “a Base Nacional Comum (...) deve caminhar no sentido de que a construção de competências e habilidades básicas, e não o acúmulo de esquemas resolutivos pré-estabelecidos, seja o objetivo do processo de aprendizagem ...” (Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio, 1999, p. 30).

Ainda sobre esse aspecto, Moreira (1995) afirma que “... o principal valor de um currículo nacional reside não no estímulo à padronização de metas e conteúdos importantes, mas sim no oferecimento de suporte ao funcionamento de um sistema nacional de avaliação ...” (op. cit., p. 98-99).

---

D'Ambrosio (1996) lança dúvidas quanto aos benefícios de um currículo nacional obrigatório, afirmando que “é uma ilusão napoleônica achar que um currículo obrigatório que atenda a todo o país terá qualquer efeito no melhoramento da educação.” (op. cit., p. 64)

Por outro lado, Ropé se dedica a mostrar como as noções associadas às competências podem se impor, essencialmente, por meio da avaliação, especificamente da avaliação nacional: “a análise da lenta trajetória dessas noções até a colocação dos objetivos de referência das avaliações nacionais evidencia que por trás da escolha de uma técnica de avaliação, manifestam-se opções educativas de **interferir no processo de construção do conhecimento entre os alunos, nos próprios conhecimentos e na maneira como o docente os operacionaliza**” (grifo nosso). (ROPÉ; TANGUY, 1997, p. 21).

Tanguy, também se referindo a esta interferência, chama a atenção para o fato de que “... em um momento em que as mudanças morfológicas do sistema são tão importantes e tão rápidas que desorganizam os quadros de pensamento e de ação dos professores, as práticas de avaliação instauradas podem constituir referentes cômodos e realistas ...” (ibid., p. 41).

Entretanto, tratando-se, especificamente, da avaliação numa abordagem por competências, Perrenoud (1999b) argumenta que “é impossível avaliar competências de maneira padronizada. Desse modo, deve-se (...) renunciar à organização de um ‘exame de competências’, colocando-se todos os ‘concorrentes’ na mesma linha de largada.” (op. cit., p. 78)

E D'Ambrosio, acrescenta que, “ainda mais absurdo e obsoleto é pensar em testes padronizados e nacionais. Isso vai frontalmente contra as novas conceituações de educação (...), tanto do ponto de vista social, quanto do ponto de vista cognitivo. Tudo o que há de mais moderno em cognição e aprendizagem condena testes padronizados.” (D'AMBROSIO, 1999, p. 92-93)

Reforçando a importância do trabalho escolar cotidiano na vinculação com o processo complexo de sua avaliação, é o próprio **Machado, um dos formuladores da Matriz de Competências do ENEM** quem afirma:

... a avaliação educacional nunca deveria ser referida a um único instrumento, nem restrita a um só momento, ou a uma única forma. Constituem instrumentos importantes nos processos de avaliação tanto uma observação contínua, ao longo de um correspondente período escolar, como a concentrada, nos momentos das provas ou exames; (...). Somente um amplo espectro de múltiplos componentes pode possibilitar canais adequados para manifestação de múltiplas competências... (MACHADO, 1999a, p. 298).

Além disso, Perrenoud ainda chama a atenção para a necessidade de se desenvolver o debate científico e democrático, acerca das propostas contidas nas atuais reformas do ensino, como o ENEM, dado o grau de complexidade e a importância que as mudanças preconizadas representam para a sociedade como um todo:

**... os que defendem uma nova orientação dos programas não têm como demonstrar o valor incontestável da mudança que estão propondo (...)** [grifo nosso]. Atualmente, não se pode afirmar que estamos trabalhando em bases firmes (...). A reforma do ensino e o atual debate sobre a escola levam a questões teóricas de fundo, notadamente sobre a natureza e a gênese da capacidade do ser humano de enfrentar situações inéditas, para dar-lhes um significado e para agir com discernimento. **Nada mais normal, então, que se enfrentem concepções diversas e divergentes para impor-se de maneira puramente racional, no estágio atual da pesquisa** [grifo nosso]. (PERRENOUD, 1999b, p. 16)

---

Filiamo-nos às preocupações de Perrenoud no sentido de que a reflexão acerca de uma avaliação nacional, como o ENEM, deva ser estabelecida em bases científicas, políticas e éticas, associando ao seu debate um sentido educacional que represente a vontade majoritária dos cidadãos deste país.

Não interessa a imposição de uma verdade platônica, até porque esta, incorporada ao mito da razão controladora moderna, já demonstrou ser insuficiente para a construção de uma sociedade ética e democrática.

Não foi por acaso que o processo de implementação do Enem, a exemplo de outras ações produzidas pelas reformas educacionais, se estabeleceu de forma autoritária. Este procedimento é consequência imediata da falta de debate com os setores “interessados”, acerca dos problemas que afligem o sistema educacional brasileiro.

Partindo desta constatação, podemos concluir que esta avaliação nacional não se presta apenas a cumprir os objetivos declarados em seu documento básico, mas busca impor também, politicamente, os seus pressupostos sobre os diversos sistemas educacionais brasileiros.

A fala de um professor acerca desta imposição é elucidativa. “a interferência vai existir, a compreensão acaba cedendo à pressão e acaba sendo aceito (...). Não sei se é esse, realmente, o objetivo, (...) mas acho que vai acabar sendo, querendo ou não (...). Na educação, a interferência política é à toda prova, o tempo todo.” (Costa, 2000, p. 169).

Aliado a outras iniciativas da reforma educacional em curso, o ENEM é, sem dúvida, um dos principais mecanismos responsáveis por nortear o projeto de educação básica brasileira, tendo como fundamento um ensino por competências, visando à formação de um cidadão para o mundo do trabalho.

## TECENDO ALGUMAS CONCLUSÕES

Se por um lado, o governo brasileiro tentou impor nacionalmente uma política educacional para o ensino médio, através da vinculação do ENEM aos processos de acesso às universidades públicas e privadas, por outro, houve também uma investida sobre as empresas, no sentido de que estas aproveitassem este exame nacional em seus processos admissionais, o que atrairia ainda mais o interesse sobre esta avaliação.

Se no caso das universidades, o MEC conseguiu impor sua influência institucional de forma mais veemente, no caso das empresas, buscou-se esta influência ao nível da persuasão, no sentido de que o projeto educacional proposto seria perfeitamente compatível com as exigências atuais do mundo do trabalho.

Em artigo disponível no *site* do INEP, na *internet*, em julho de 1999, intitulado “O ENEM e o mercado de Trabalho”, encontramos a seguinte afirmação:

O ENEM está despontando como importante instrumento de seleção de pessoal para as empresas de todos os tamanhos e uma exigência quase obrigatória para os estudantes de ensino médio que pretendem se colocar no mercado de trabalho. A expectativa do Ministério da Educação é que muito em breve os resultados do exame sejam incluídos no currículo de trabalhadores e estudantes e sejam um diferencial na disputa por uma vaga, como já ocorre nas universidades. (...) Para o MEC, o ENEM reúne todas as condições para servir de parâmetro, inclusive, para os testes de pré-seleção de trabalhadores realizados pelas empresas. <<http://www.inep.gov.br/enem/mercado%5Ftrab.htm>>

---

Neste sentido, um ensino interdisciplinar e contextualizado, tendo o desenvolvimento de competências, como eixo estruturante, são os ingredientes presentes na formulação do ENEM, respaldados pelos PCNEM e a própria LDB, que promoveriam a formação do estudante-trabalhador “flexível” e melhor preparado para a produção empresarial moderna.

Com este “produto” apresentado como original, o governo brasileiro não poupou esforços na tentativa de aproximar o ensino médio das necessidades e dos parâmetros do modelo empresarial, sob o argumento de proporcionar uma melhor qualificação da mão de obra para o mundo do trabalho cada vez mais excludente.

Não é por acaso que este esforço coincide com as exigências dos nossos credores internacionais que desejam, obviamente, um ensino nacional que proporcione uma formação básica, tal que o cidadão-trabalhador “melhore” a sua produção, para que nossas dívidas possam continuar sendo negociadas e pagas pela força do trabalho brasileiro.

Esta estratégia nacional, já assimilada, também, por algumas políticas estaduais de Educação, apresenta profundas contradições, a começar pelo fato de que se constroem todas estas ações, sob argumentações teóricas fundamentadas quase que axiomáticamente na débil noção de competências.

Não é por acaso que se utiliza esta noção, “frágil” e detentora de uma forte carga polissêmica, como fundamento de uma estratégia que, aliada à pressão institucional das reformas, busca hegemonizar a política educacional, atendendo aos interesses das elites brasileiras e internacionais, em detrimento das aspirações da maioria dos estudantes e trabalhadores deste país.

Por outro lado, podemos observar claramente o deslocamento do conceito de Cidadania, no interior dos pressupostos do Enem, associando-o predominantemente ao mundo do trabalho. Este fato não difere muito do projeto de sociedade, pensado pelas elites brasileiras, para os trabalhadores deste país na virada do século XIX para o XX, rumo a um pretense mundo civilizado europeu.

Entretanto, sempre que o poder institucional dificulta a participação autônoma e democrática no processo educacional, limitando a sua interlocução apenas às opiniões concordantes, numa perspectiva tutelada de consenso, o pensamento excluído adota como tática “um movimento dentro do campo de visão do inimigo, (...) e no espaço por ele controlado.” (CERTEAU, 1994, p. 100)

A tática, segundo Certeau, é uma “ação calculada que (...) opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para prever saídas.” (Id.)

Se por um lado existe em curso uma estratégia de imposição curricular aos sistemas escolares, por outro, devemos considerar que a execução prática deste currículo no cotidiano educacional também depende do que os educadores desejam.

Portanto, por mais autoritárias que possam ser as estratégias utilizadas pelo poder institucional, elas não são suficientes para cercear a formulação de propostas alternativas. O cenário de participação controlada e autonomia decretada desafia o trabalho educativo a aproveitar todas as “ocasiões” e, “lance por lance”, restabelecer novas formas de participação e construção da autonomia do processo educativo.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, Governo Federal. Lei 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. In: *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Ministério da Educação, 1999. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BUENO, M. S. S. *Políticas atuais para o Ensino Médio*. Campinas: Papirus, 2000.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano*: 1. artes de fazer. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- COSTA, C. F.. *O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): uma perspectiva de professores de matemática da rede pública de Ensino Médio regular da cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2000. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- D'AMBROSIO, U. *Educação para uma sociedade em transição*. Campinas: Papirus, 1999. (Col. Papirus Educação).
- D'AMBROSIO, U. História da Matemática e educação. *Caderno CEDES*, Campinas, n. 40, p. 7-17, 1996.
- EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO – ENEM: documento básico 2000. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: INEP, 1999.
- MACHADO, N. J. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999a.
- \_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade e contextualização. In: *I Seminário do Exame Nacional do Ensino Médio*. Brasília: MEC/INEP, 1999b, p. 2-21.
- MOREIRA, A. F. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (Orgs.). *Reestruturação curricular*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 94-107.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 1999a.
- \_\_\_\_\_. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999b.
- POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.
- TORRES, R. M. *Melhorar a qualidade da educação? As estratégias do Banco Mundial*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 125-193.

### RESUMEN

*El Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM) hay sido instituido en 1998 con el objetivo fundamental de evaluar la actuación de los estudiantes, al final de la educación básica, para verificar el desarrollo de competencias fundamentales al ejercicio lleno de la ciudadanía. La diseminación/la inducción de esta noción promovida por ENEM, de acuerdo com las pautas del plan de estudios de la enseñanza media, mueve el énfasis de la transmisión del conocimiento escolar para el desarrollo de competencias. A través de una perspectiva dialéctica de reflexión, nosotros buscaremos para orientar la lectura sobre este proceso desde las perplejidades analíticas verificadas entre su formulación teórica, suya aplicación en la práctica y el contexto de educación en que se busca producir sus efectos.*

**Palabras-clave:** educación, competencias, ciudadanía.